

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS

PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE  
UNIDADES TEMÁTICAS E DE ENUNCIADOS DE TAREFAS EM CONTEXTO  
DE ENSINO DE PLE NO CELIN-UFPR

CURITIBA

2014

JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS

PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE  
UNIDADES TEMÁTICAS E DE ENUNCIADOS DE TAREFAS EM CONTEXTO  
DE ENSINO DE PLE NO CELIN-UFPR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador(a): Profa.Dra. Denise Kluge

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Jovania Maria Perin dos  
Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN - UFPR / Jovania Maria Perin dos Santos – Curitiba, 2014.  
149 f.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Kluge  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua Portuguesa - estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Linguística aplicada. 3. Formação de professor. I. Título.

CDD 428



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

## DECLARAÇÃO

Declaro que **JOVANIA MARIA PERIN DOS SANTOS** teve sua dissertação de mestrado intitulada “Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR” aprovada pela Banca Examinadora composta pelas professoras doutoras **DENISE CRISTINA KLUGE**, **MÁRCIA REGINA BECKER** e **LÚCIA PEIXOTO CHEREM**, dispondo de 60 (sessenta) dias, a contar da sessão pública de defesa, ocorrida em data de hoje, para entregar para entregar 02 (dois) exemplares impressos e 02 (duas) cópias digitais em PDF da versão definitiva de seu trabalho, com o aval da professora orientador (Res. 65/09-CEPE, Art. 67), ocasião em que receberá cópia da Ata de Defesa assinada pela Banca Examinadora.

Por ser verdade, firmo a presente.

Curitiba, 23 de maio de 2014

**Prof.ª Dr.ª Paulo Astor Soethe**  
Decano do Colegiado do PG Letras

Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Letras  
Língua e Literatura  
PROF. DR. PAULO ASTOR SOETHE  
R. General Carneiro, 460 - sala 1001  
80060-150 Curitiba - PR / Brasil

Dedico este trabalho à memória de duas pessoas muito especiais na minha vida:

meu pai, que não teve a oportunidade de estudar e de  
vivenciar a riqueza da vida escolar;

a professora Terumi Koto Bonnet Villalba, pela sua luta  
em prol do português como língua estrangeira.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus filhos, Felipe e Sofia, pelo seu sorriso doce e traquinhas, que me dá entusiasmo.

Ao meu marido, Edmilson, a minha mãe, Vergínia, e a minha irmã, Tijo, que inúmeras vezes quebraram os meus galhos e fizeram por mim o que só pessoas muito especiais podem fazer. Meu eterno obrigado.

A meus familiares, pelo enorme carinho e incentivo.

Aos meus colegas de trabalho, pela troca de experiências, pelo apoio e por não me deixarem esquecer que devemos ser melhores a cada dia. Este trabalho foi construído com base nas discussões e nas práticas de ensino que vivenciamos. Obrigada, Ester Roos de Menezes, Emerson Pereti, Fernanda Baldin, Renata Ferreira, Cloris Porto, Regina Przybycien, Rosemara Stefani, Berenice Daher, Jeniffer Albuquerque, Bruna Ruano, Lis Andrade, Felipe Ribeiro, Vanessa Donadel, Bruna Martins, Fabiana de Lima, Vivian Bosch, Mariana Albuquerque, Valdilena Rammé, Layana Oliveira, Marcelo Liberato e Thiago Braga. Obrigada a todos os estagiários que passaram pelo Celin e aos que permanecem.

À querida Denise Mohr, por ter me orientado a entrar para o mundo do PLE, pelos comentários e principalmente pelo seu afeto e atenção incondicionais.

Às diretoras do Celin Sandra Monteiro, pelo seu incentivo no início deste processo, e Mariza Riva Almeida, pelo incentivo principalmente no final desta dissertação.

À minha orientadora, Denise Kluge, que afetuosamente me acolheu e me direcionou no final desta caminhada.

À Lucia Cherem, à Marcia Becker e à Paula Freitas, pelas observações valiosas que tornaram este trabalho mais consistente e organizado.

Aos funcionários do Celin, Lygia, Sória, Ana Carolina, Ayumi, Roberta e Kátia, pelo companheirismo diário, pelo carinho em alguns momentos e o apoio em diversos outros.

A todos os meus alunos, por terem me proporcionado a alegria de ser professora e pelo enriquecimento cultural que me deram.

## RESUMO

A presente dissertação dedica-se a refletir sobre a produção de material didático para o curso de português como língua estrangeira do Celin-UFPR e, como resultado dessa reflexão, propõe critérios para a elaboração desse material. Para isso, parte de um levantamento sobre o Ensino de Línguas por Tarefas, pois tal abordagem já faz parte do processo de ensino do curso, porém não de forma ampla. Este trabalho propõe-se a defender esse e outros construtos teóricos como fundamentação viável para a preparação de materiais didáticos e formação de professores para o curso de PLE do Celin. Defende igualmente a utilização de etapas para a organização das tarefas em uma unidade temática. Como produzir tarefas envolve a produção de textos, acredita-se que o trabalho com gêneros discursivos seja uma forma efetiva para direcionar as práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos. Além de observações, a dissertação inclui uma unidade temática criada especialmente para o nível pré-intermediário do curso regular do Celin. Essa unidade temática foi desenvolvida, aplicada e reestruturada com o intuito de orientar professores elaboradores de materiais a transformar essa fundamentação teórica em ações práticas para a produção de atividades voltadas ao ensino de PLE, especificamente ao contexto situacional analisado. Ainda, sugere-se a criação de um núcleo responsável pela elaboração de material didático para a instituição, com conceito próprio, para que o Celin possa se tornar uma referência de ensino na área.

Palavras-chave: Celin-UFPR. Ensino/aprendizagem de PLE. Formação de professores. Ensino de Língua por Tarefas. Gêneros discursivos.

## **ABSTRACT**

The present dissertation is dedicated to the reflection on production of teaching material for the course of Portuguese as a Foreign Language at Celin-UFPR and, as a result of this reflection, it proposes criteria for the preparation of this material. For that, it initiates with a survey on the Task-based Language Teaching. Such an approach is already part of the teaching process of the course, but not broadly. This paper proposes to defend this and other theoretical constructs as a viable basis for preparing of teaching materials and the training of teachers for the Portuguese as a Foreign Language course at Celin. The use of steps for the organization of tasks into a thematic unit is also defended. As producing tasks involves the production of texts, it is believed that working with discursive genres is an effective way to direct educational practices and socio-cultural and discursive objectives, not limiting the teaching to the accumulative organization of linguistic content. In addition to observations, the dissertation includes a thematic unit created especially for the pre-intermediate level of the regular course at Celin. This thematic unit was developed, applied and restructured with the aim of guiding teachers producers of materials to transform this theoretical foundation into practical actions for the production of activities aimed at teaching Portuguese as a Foreign Language, specifically to the analyzed situational context. Yet the creation of a core group responsible for the development of educational materials for the institution is suggested, using its own concept, so that Celin can become a teaching reference in the field.

**Keywords:** Celin-UFPR. Teaching/learning of Portuguese as a Foreign Language. Teacher formation. Task-based Language Teaching. Discursive genres.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	EXEMPLO DE TAREFA USADA NO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO .....	24
FIGURA 2 -	EXEMPLO DE TAREFA II DA PARTE INDIVIDUAL DO EXAME CELPE-BRAS DE 2003 .....	25
FIGURA 3 -	EXEMPLO DE TAREFA USADA NO NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2 DO CURSO DE PLE DO CELIN .....	26
QUADRO 1 -	TIPOLOGIA DE TAREFAS .....	27
FIGURA 4 -	COMPONENTES DO ESQUEMA DE TRABALHO DO ELT, MODELO DE WILLIS .....	29
FIGURA 5 -	SUJEITOS DO ATO DA LINGUAGEM .....	46
FIGURA 6 -	RELAÇÃO DOS COMPONENTES DO ATO COMUNICATIVO .....	70
FIGURA 7 -	ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA .....	72
FIGURA 8 -	EXEMPLO DE TAREFA USADA NO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO .....	76
FIGURA 9 -	NÚMERO DE ESTUDANTES DE PLE MATRICULADOS NO CELIN .....	82
FIGURA 10 -	NACIONALIDADE DOS ALUNOS DO CELIN NO ANO 2013 .....	82
FIGURA 11 -	OFERTA DE NÍVEIS DO CURSO REGULAR DE PLE NO CELIN .....	84
QUADRO 2 -	CURSOS DE PLE OFERTADOS PELO CELIN-UFPR .....	85

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS .....</b>	<b>15</b>
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS .....	15
2.2 NOÇÃO DE TAREFAS .....	20
2.3 TIPOLOGIA DE TAREFAS E MODELO DE WILLIS .....	27
2.4 IMPLICAÇÕES RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS .....	31
<b>3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS .....</b>	<b>34</b>
3.1 COMBINAÇÃO ORGÂNICA ENTRE ORAÇÃO E ENUNCIADO.....	34
3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	37
3.3 ATO DA COMUNICAÇÃO .....	41
3.3.1 Ato da comunicação como encenação e a relação de poder/influência entre os sujeitos da comunicação .....	44
3.3.2 Modo enunciativo e o papel do locutor e interlocutor dos enunciados de tarefa .....	53
<b>4 PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS E ENUNCIADOS DE TAREFAS .....</b>	<b>58</b>
4.1 ETAPAS PARA ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS .....	60
4.1.1 Etapa preliminar ou de planejamento .....	60
4.1.2 Etapa de confecção de unidades temáticas (UTs) .....	68
4.2 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE TAREFAS .....	73
<b>5 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA O CURSO DE PLE DO CELIN-UFPR – RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>79</b>
5.1 O CELIN-UFPR: PERSPECTIVA HISTÓRICA E PROPÓSITOS.....	79
5.2 PRÁTICAS RELACIONADAS AO PLE NO CELIN-UFPR .....	81
5.3 ESPECIFICIDADES DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO.....	89
5.4 RELATO DE ELABORAÇÃO E DE APLICAÇÃO DA UMA UNIDADE TEMÁTICA....	91
5.5 SUGESTÃO PARA REESTRUTURAÇÃO DO MATERIAL APLICADO .....	94
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa refletir sobre e propor critérios para a elaboração de material didático para o ensino de português como língua estrangeira (doravante PLE<sup>1</sup>) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (doravante Celin), especialmente para o nível pré-intermediário do curso regular. A motivação surgiu da minha experiência como professora de PLE e da grande necessidade de se produzir material didático que possa atender o perfil tão variado de alunos desta instituição de ensino.

Pesquisas sobre o ensino de PLE não são numerosas e acredito haver muito ainda a ser estudado. Nesse sentido, busco contribuir para esta área refletindo sobre o processo de elaboração de materiais didáticos e apontando caminhos possíveis para a sua produção. Não pretendo fornecer um modelo, mas destacar questões que julgo serem muito importantes. Pois, esse é um processo complexo, que depende de sensibilidade e de criatividade do professor elaborador. Entendo que elaborar material didático é um procedimento contínuo: há sempre necessidade de transformá-lo, readaptá-lo, no entanto, deve-se buscar seu amadurecimento, refinamento e adequação ao contexto situacional em que é utilizado. Com isso, viso contribuir principalmente para a formação de professores. Esses são os desafios desta dissertação, que constitui uma pesquisa-ação pela preocupação em conectar a teoria à prática e por ter participado da aplicação do material didático em questão e feito reflexão sobre esse processo.

Dedico-me, desde o ano 2000, ao ensino de minha língua materna, porém como língua estrangeira, e essa experiência tem me proporcionado muitos questionamentos. Além da prática de ensino em sala de aula, tenho participado da produção de material

---

<sup>1</sup>Nesta dissertação, preferi usar Português como Língua Estrangeira (PLE) porque assim é adotado na instituição de ensino em que realizei o estudo. A instituição o faz para especificar o público-alvo do curso. Como atende também a comunidade, há procura de curso de português por brasileiros nativos que buscam aperfeiçoar seu conhecimento quanto à forma escrita de sua língua materna. Compactuo com o conceito de Português Brasileiro como Língua Adicional. No decorrer desse trabalho irei me referir ao ensino/aprendizagem de língua em sentido abrangente, podendo ser língua estrangeira, segunda língua, língua de herança ou outro.

didático, formado professores e assessorado a coordenação de PLE no Celin desde 2007. Em 2008, iniciamos a produção de material para os cursos regulares de PLE devido à insatisfação dos professores com os livros disponíveis no mercado que eram adotados. A insatisfação se devia principalmente ao fato de os livros não terem atividades suficientes para a quantidade de horas-aula que precisávamos cumprir. Assim, fomos nos aventurando na construção de material próprio. Muitas discussões aconteceram, também muitos momentos de insatisfação, de dúvidas e, claro, também momentos de realização. A experiência de todos esses anos está resumida principalmente no capítulo 4, em que proponho critérios para a elaboração de material didático para o nível pré-intermediário dos cursos regulares no Celin.

Como aplicadora do exame CELPE-Bras desde 2005, sinto-me influenciada pelo seu construto teórico e pelo uso de tarefas em minha prática didática. Além disso, trabalhos acadêmicos realizados pelo grupo de estudos do PPE/UFRGS<sup>2</sup> me inspiraram a utilizar tarefas. Acredito ser esse um caminho viável para a organização de material didático para ensino de línguas. Por essa razão, inicio o capítulo 2 situando o Ensino de Línguas por Tarefas (ELT<sup>3</sup>) como parte do Enfoque Comunicativo, que não se configura como uma metodologia de ensinar línguas, e sim uma abordagem de ensino, ou seja, um conjunto de princípios teórico-metodológicos, conforme Xavier<sup>4</sup> (2011, p.160). Na sequência, cito vários conceitos de tarefas, discorro sobre o seu surgimento e abordo implicações para o uso do ELT no ensino de línguas. Entendo tarefas como propostas de compreensão e produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento predeterminado, com o objetivo de convidar o aluno a praticar a língua em situações contextualizadas e significativas.

---

<sup>2</sup>PPE/UFRGS = Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup>Ensino de Línguas por Tarefas (ELT) = versão em português de Task-Based Language Teaching (TBLT) conforme descrito por autores como Jane Willis (1996) e Rod Ellis (2003a). Também chamado de Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT). Trata-se de um conjunto de procedimentos que tem na estrutura central o desenvolvimento de tarefas, que são caracterizadas por três fases: pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na língua. O ELT trouxe inovação para o ensino de línguas por propor o ensino não linear, dinâmico e adaptável. O ensino linear segue um programa de curso linguístico, ou seja, a cada unidade pratica-se uma determinada estrutura linguística de forma acumulativa.

<sup>4</sup> Rosely Perez Xavier = Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira e especialista em ensino baseado em tarefas.

A noção de tarefa não é a mesma do tradicional “dever de casa”, nem constitui uma atividade qualquer de ensino e aprendizagem realizada em sala de aula. Segundo Xavier (2011, p. 151), as tarefas devem proporcionar processos interativos (e cognitivos) que se assemelham às situações sociais. O ensino por tarefas se diferencia por estimular/propor a produção, seja oral ou escrita, em língua-alvo voltada para um resultado comunicativo, considerando a utilização de diferentes gêneros discursivos e seu contexto de realização.

Iniciei este estudo me concentrando em enunciados<sup>5</sup> de tarefas, mas no decorrer da pesquisa passei a estudar toda a unidade de ensino da qual fazem parte. A elaboração das tarefas envolve propostas de pré e pós-tarefa e isso implica pensar em um conjunto de atividades relacionadas. Na sequência irei me referir a esse conjunto de atividades como unidade temática (UT), uma unidade de ensino permeada por um mesmo tema e com objetivos determinados que culminam na produção de diferentes tarefas.

Comparo a UT à encenação do ato de comunicação como definido pelo linguista Patrick Charaudeau (2012). O autor coloca no centro do ato comunicativo o sujeito falante (locutor) em relação a um outro parceiro (o interlocutor). Ambos se encontram em um espaço de troca que será influenciado/moldado pelas suas características identitárias, assim como pelo lugar social em que se encontram. Esses componentes constituem a cena enunciativa. Ao projetar esse pensamento para a UT que nós, professores, elaboramos, quem é o locutor e o interlocutor? Qual o papel de ambos e sua relação de poder? E quais suas necessidades e interesses? Perguntas como essas procuro responder neste estudo.

A relação dialética entre os participantes da UT e também dos enunciados de tarefas (professor elaborador, professor aplicador, voz autoral dos textos componentes da UT e alunos) é um dos tópicos mais importantes desse estudo. Além disso, há outros tópicos que são preocupações essenciais, como o lugar da prática de estruturas linguísticas no material didático e nas aulas de língua. O ELT é frequentemente

---

<sup>5</sup>Enunciados para as tarefas referem-se à solicitação ou à proposta de produção de textos feita aos alunos. Os enunciados de tarefas constituem o gênero discursivo classificado como injuntivo, que será descrito no capítulo 3.

criticado por pecar quanto ao quesito gramatical ou sistematização gramatical. Para me posicionar diante dessa crítica, vou utilizar como base teórica conceitos apresentados por Bakhtin (2011), em que o autor fala sobre a combinação orgânica entre a oração, unidade da língua, e o enunciado, unidade do discurso. Isso leva a refletir sobre a indissociabilidade entre unidades da língua e unidades do discurso e, assim sendo, também a aquisição dessas unidades deve acontecer concomitantemente. Portanto, não me parece adequado separá-las, mas combiná-las, de modo que uma sustente a outra. Para esse tópico proponho as seguintes perguntas: Qual o espaço destinado à reflexão e/ou sistematização gramatical na UT? Como isso pode ser feito e em que momento?

Outro tópico em que centralizo minha pesquisa é a proposta de ensino organizada com base em gêneros discursivos. Uma vez que executar/concluir tarefas significa produzir textos, e produzir textos implica produzir diferentes gêneros discursivos, utilizarei nesta pesquisa, como base teórica, o conceito de gênero discursivo segundo a perspectiva bakhtiniana. Nessa perspectiva a comunicação é organizada através de gêneros discursivos, a partir das relações axiológicas existentes entre os interlocutores em determinados contextos de produção. A comunicação se dá através de enunciados que constituem o sujeito como tal e segue regras estabelecidas historicamente, mas influenciadas pela relação sociocultural entre os sujeitos.

Parto do preceito de que as atividades humanas são estabelecidas através dos gêneros do discurso. “Uma tarefa pedagógica com base na perspectiva de gêneros do discurso deve propiciar aos alunos situações comunicativas claras, nas quais eles possam reconhecer a posição enunciativa que deverão assumir.” (ANDRIGHETTI; SCHOFFEN, 2012, p.25).

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis, histórica e socialmente situadas. Na perspectiva bakhtiniana, de linguagem como prática social, os sentidos são negociáveis e construídos em determinado momento sócio-histórico. Os enunciados se constituem pela dimensão social e histórica compartilhada entre os interlocutores de cada ato comunicativo (enunciação). Assim, na enunciação como ato comunicativo, é necessário considerar quem fala, o que fala, para quem fala, como fala e com que finalidade.

Para tratar dos gêneros discursivos, concentro-me em um estudo realizado por Patrick Charaudeau (2012) em que a descrição dos gêneros ocorre com base em fatores situacionais, o que remete para a reflexão dos modos de organização do discurso, ao invés de limitar-se às formas linguísticas para a classificação dos gêneros. Segundo Charaudeau (2012), o ato comunicativo ocorre como uma *encenação*, em que cada integrante possui objetivos/funções determinados e também esperados para produzir efeitos de sentido. Assim, dedico o capítulo 3 a fundamentar teoricamente os três tópicos que formam a base de reflexão do meu estudo: 1. lugar da reflexão gramatical na UT e visão de língua como discurso; 2. proposta de ensino através de gêneros discursivos; e 3. relação dialógica entre os participantes da encenação – seja na UT ou nos enunciados de tarefas. Essa reflexão teórica visa complementar o construto teórico do ELT que apresenta certa fragilidade em relação a proposta de trabalho com textos<sup>6</sup>.

Produzir material didático envolve diversos fatores. Mesmo consciente de que esse é um processo complexo e contínuo, acredito ser de suma importância desenvolver estudos voltados à reflexão sobre a elaboração de atividades destinadas a esse fim. Por essa razão, concentro no capítulo 4 uma reflexão sobre os critérios para a elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas. Direciono-me ao contexto do Celin, mas tal reflexão pode servir também para outras áreas do ensino. Estabeleço duas etapas para a elaboração da UT, que são: etapa preliminar ou de planejamento e etapa de confecção da UT. Incluo também critérios para a elaboração de enunciados de tarefas.

No capítulo 5 descrevo o curso de PLE no Celin e as especificidades do nível pré-intermediário. Apresento também uma unidade temática (UT) que foi testada a fim de chegar a um formato que atenda as necessidades do nível pré-intermediário. Essa UT não se propõe a seguir totalmente o modelo do ELT, mas tem por base seu pressuposto teórico e procura adaptar-se ao público variado da instituição. Além de apresentar uma UT, relato seu processo de elaboração e de aplicação e, também, mudanças sugeridas para a sua reestruturação.

---

<sup>6</sup>Neste trabalho a palavra “texto” se refere tanto a texto escrito quanto a texto oral (conversação, vídeos, áudios).

Várias questões me motivaram a realizar este estudo. Inicialmente porque a elaboração de enunciados para as tarefas é uma prática frequente para os professores e é um elemento central no processo de ensino. O enunciado é uma espécie de motor que continuamente impulsiona o andamento da aula. O professor, ao elaborá-lo, precisa considerar inúmeros fatores, que envolvem desde o conhecimento prévio dos alunos até os objetivos a serem atingidos. Esse processo é o ponto de partida da ação pedagógica. No entanto, a elaboração de enunciados não é uma atividade neutra, pois o professor carrega concepções, crenças e intenções que irão influenciá-lo em sua prática.

A área de PLE é relativamente nova. No Celin o curso existe desde 1997. Porém, não há curso de graduação nem linha de pesquisa voltada especificamente a esse ramo do ensino de línguas na UFPR. Por essa razão, desenvolveram-se no Centro de Línguas discussões e estudos para suprir a demanda crescente de formação de professores. Por estar na instituição há mais tempo, contribuí, para a formação de quase todos os colegas que ingressaram depois de mim, através de encontros de estudo ou de cursos de formação de professores. Em geral, os professores interessados em dar aula de PLE vêm de outras áreas de ensino de línguas e trazem sua prática didática ou suas reflexões teóricas influenciadas pela perspectiva de ensino dessa outra língua. Muitas vezes pode haver dificuldade de se adequar ao estilo de trabalho do PLE, que busca atender a um público bastante diversificado devido à sua pluralidade linguística e cultural.

Especialmente pretendo contribuir para a elaboração de material didático para o curso de PLE do Celin, onde atuo. Além de alunos intercambistas, estudantes da UFPR, a cada ano tem aumentado a procura por parte de pessoas da comunidade. Há alunos de vários grupos linguísticos, desde os mais distantes do português até os mais próximos, como a língua espanhola. Atualmente, nos cursos regulares, que ocorrem em grupos de 8 a 15 alunos, há doze níveis: Básico 0, Básico 1, Básico 2, Básico 3, Pré-intermediário, Intermediário 1, Intermediário 2, Intermediário 3, Tópicos de Línguacultura, além dos cursos para falantes de línguas próximas, como as línguas espanhola, italiana: Básico, Pré-intermediário e Intermediário Línguas Próximas. Os cursos, ofertados cinco vezes ao ano, acontecem em módulos de 90 horas-aula, sendo



15 horas semanais.

Esses alunos em sua grande maioria falam, além da língua materna uma ou duas outras línguas estrangeiras e estão no Brasil por diversas razões. Há os que vivem no país há muitos anos e pretendem aqui permanecer, há os recém-chegados como imigrantes, há os que estão de passagem, como os intercambistas, que ficam em geral de seis meses a um ano, e ainda há os que vêm para estudar um mês ou menos. O envolvimento com a língua pode ser intenso, como para os que exercem funções profissionais no Brasil, ou bastante restrito, como para os que quase só praticam português no Celin. Este é o caso de estudantes que moram com compatriotas ou com pessoas que falam sua língua materna e por isso buscam o Centro de Línguas para praticar português.

Concentro-me nesta pesquisa no Pré-intermediário por ter sido professora desse nível em vários módulos e por vivenciar a urgência de melhorar o material didático disponível. Em 2009 elaborei um material para esse nível que, embora tenha sido usado nestes últimos anos, apresenta diversas carências e inadequações. Com base em análises desse material, feitas por mim e por colegas, e também nas necessidades dos alunos, passei a pensar em como poderia ser melhorado.

Há muito tempo nós, professores de PLE no Celin, buscamos critérios para a produção de material didático que nasçam das práticas e reflexões de ensino de PLE. No entanto, por falta de reflexão teórica e, principalmente, por falta de planejamento quanto à produção de materiais, somos levados a seguir modelos de livros didáticos de outras línguas ou, intuitivamente, a juntar textos de um único tema, formando uma unidade que dê conta de quatro habilidades (ler, escrever, falar, compreender vídeos e áudios).

Outro motivo importante para este estudo é a crescente projeção do Brasil no espaço internacional, o que abriu muitas perspectivas para o ensino de PLE, seja presencial ou a distância. No entanto, ainda não há muitos estudos teóricos nesta área, em que também há carência de formação de professores. De modo geral, pretendo contribuir para a elaboração de materiais dentro da perspectiva do uso de tarefas no ensino contextualizado, que vise proporcionar ao aluno expressar-se na língua-alvo como sujeito no processo ensino/aprendizagem.

## 2 ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS

Neste capítulo tenho como propósito discorrer sobre o ensino de línguas por tarefas (ELT). Inicio falando sobre a constituição do ELT dentro do enfoque comunicativo e sigo me concentrando nas tarefas: discorro sobre seu conceito, reflito sobre sua tipologia e cito suas fases segundo Willis (1996). Depois disso, parto para reflexões sobre implicações para o uso de tarefas no ensino de línguas. Optei por iniciar conceituando tarefa com a intenção de aproximar o leitor da temática e da proposta deste estudo.

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS

Muitos estudos teóricos, não só na linguística, mas em outras áreas, como a psicologia, a sociologia, a filosofia e as ciências sociais, contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento de métodos de ensino de línguas no decorrer da segunda metade do século XX. Pouco a pouco conceitos novos, críticas, estudos e reflexões foram moldando e reestruturando as práticas nessa área.

O ELT ganha corpo dentro do enfoque comunicativo<sup>7</sup> pela necessidade de envolver os aprendizes de línguas na produção de tarefas contextualizadas, com um propósito e situações semelhantes às do mundo real. Além disso, quer romper com um sistema linear, acumulativo – linguístico - de organização de material didático e das aulas de línguas. Esse rompimento irá provocar mudanças também na organização dos programas de cursos de línguas.

Na sequência farei um resgate do contexto que deu forma ao enfoque comunicativo e ao ELT.

Foi Dell Hymes (1972) quem forneceu um dos conceitos estruturantes do enfoque comunicativo. Ele argumenta em favor do estudo da comunicação e da cultura. Paiva (2005, p. 158) diz que, “para Hymes, um falante para ser comunicativamente competente não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas saber, também,

---

<sup>7</sup>Enfoque comunicativo = orientação metodológica na área do ensino de línguas que faz evidência ao caráter funcional da língua como instrumento de comunicação. O uso funcional da língua exige conhecimento sócio cultural, discursivo, estratégico e gramatical.

como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala”. Seguindo esse pensamento, um falante deve adequar sua fala ao contexto.

Outra contribuição fundamental para a definição de programas de ensino de línguas foi o modelo de Canale e Swain (1980). Eles propuseram a definição de quatro componentes:

*A competência gramatical* diz respeito ao domínio do código linguístico, que compreende o conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras e estruturas das sentenças. A *competência sociolinguística* refere-se à compreensão do contexto social em que se dá a comunicação. Assim, fatores como tópico, papel dos participantes e contexto são importantes para determinar as atitudes do falante e as escolhas de estilo e registro. Por *competência discursiva*, compreende-se a habilidade de combinar informações que sejam coesas quanto ao plano da forma e coerentes quanto ao plano das ideias. E como último elemento, a *competência estratégica*, que implica o uso de estratégias comunicativas verbais ou não-verbais com a finalidade de compensar as lacunas existentes em relação ao conhecimento do código linguístico do usuário da língua ou de compensar quebras na comunicação em função de fatores ligados ao desempenho. (CANALE; SWAIN, 1980, citados por Bressan (2002, p.11))

O modelo desses linguistas reflete na produção de materiais e de programas de cursos para forçá-los a dar conta de várias habilidades/competências que envolvem a linguagem. Os métodos que priorizavam e que, porventura, ainda priorizam uma única competência tornam-se limitados diante de orientações e estudos que surgem no final dos anos 1970 e início dos 1980. Porém, o grande desafio passou a ser a integração das competências linguísticas. Só mais tarde, com a inclusão de novos conceitos, como o de interação e de que o uso da linguagem é uma ação conjunta, em que língua e cultura são indissociáveis, foi que essa conexão estabeleceu-se de forma mais efetiva.

Paiva (2005) cita como fundamentais para o enfoque comunicativo as ideias de Wilkins (1976) e Widdowson (1978). Wilkins traz um novo olhar para o ensino de línguas quando propõe que “a organização do material didático seja feito pelas noções, ou seja, os significados (lugar, espaço, tempo, movimento) e pelas funções da linguagem ou atos comunicativos, por exemplo: pedir e dar informações, fazer um pedido em um restaurante; etc.” Widdowson (1978), citado por Paiva, 2005, p.133), discute conceitos como correção e adequação; coesão e coerência; ato ilocucionário e

outros. Este autor, segundo Paiva (2005, p. 159), “ressalta que o ensino para a comunicação demanda uma abordagem que associe as habilidades linguísticas às comunicativas”.

Porém, mesmo com o enfoque comunicativo, “o programa de curso continuou sendo regulado pela língua e assumindo que a língua se aprende de forma acumulativa, em uma sequência linear” (ESTAIRE, 2009, p.11). A concepção de linguagem postulada pelo enfoque comunicativo, no período do seu surgimento é, segundo Bressan (2002, p. 16), “um instrumento de comunicação, comunicação no sentido de transmissão de informação, de codificação e decodificação de mensagens”. Essa base teórica influenciou a produção de materiais didáticos com ênfase na comunicação, em detrimento da forma (estruturas linguísticas), o que resultou em críticas, pois esse procedimento

mostrou-se contrário à possibilidade de aproveitar as capacidades cognitivas dos alunos (principalmente adultos) para promover maior acurácia e contrária às necessidades dos alunos em contextos institucionais que, devido a sua cultura de aprender ou a características individuais, viam no ensino da forma uma âncora importante no processo de aprendizagem. (BRESSAN, 2002, p. 14).

Um trabalho que é referência do início de estudos sobre ELT é o estudo desenvolvido por Prabhu (1987). O linguista indiano conduziu um projeto de ensino de língua no sul da Índia em que foram utilizadas tarefas. Neste projeto o direcionamento era para o significado e procurava-se evitar a pré-seleção da linguagem e atividades focalizadas na forma. Acreditava-se que a forma seria melhor aprendida quando a atenção dos alunos estivesse voltada para o significado.

Em 1989, o linguista David Nunan publica uma edição voltada à descrição e orientação quanto ao ELT. O objetivo do livro – *Designing tasks for the communicative classroom* – é fornecer aos professores uma introdução prática para o *design* e desenvolvimento de tarefas para o ensino de línguas. O autor apresenta cinco variáveis que devem ser levadas em conta para a análise de uma tarefa: objetivos, insumo, atividades, papel do professor, papel do aluno e contexto.

Outra autora que eu gostaria de destacar é Jane Willis, que em 1996 publicou um livro com o título *A framework for task-based learning*, com o objetivo de explicar a

professores a prática de ensino com base em tarefas. Seu trabalho apresenta na prática sugestões de como aplicar tarefas no ensino. Ela caracteriza o ELT em três fases: pré-tarefa; o ciclo da tarefa (tarefa/planejamento/relatório); e foco na língua (análise e prática). Irei descrever essas fases na seção 2.3.

Outros pesquisadores na área de ensino de línguas também publicam relevantes estudos com foco em tarefas, como Rod Ellis (2003): *Task-based language learning and teaching*. Sheila Estaire publica em 2009 *El aprendizaje de lenguas mediante tareas*. Neste livro ela descreve a aprendizagem de línguas através de tarefas como um modelo didático orientado pela construção da competência comunicativa em todas as suas dimensões e centrado na ação e no desenvolvimento da capacidade dos alunos de realizar coisas através da língua.

Junto com o enfoque comunicativo, é importante citar a inclusão de textos autênticos nos materiais didáticos, que se constituem de textos diversos, produzidos não com o propósito de ensinar, mas são textos que circulam em uma comunidade ou na internet com objetivos e leitores diversos. A inclusão de textos autênticos faz com que os estudantes tenham contato com a língua em contexto natural onde ela ocorre. Aliado a isso, o texto autêntico direciona o ensino não só para a língua, mas também para o uso da linguagem na interação social.

Além disso, da psicologia e pedagogia foram incorporados os construtos do sociointeracionismo. Essa abordagem nasce dos estudos realizados por Lev Vygotsky, que a partir de 1962 tem uma publicação no ocidente e em inglês. Somente em 1987 houve a publicação em português do livro *Pensamento e linguagem*. Atualmente o pensamento desse autor é um referencial para estudos sobre a aquisição do conhecimento e da linguagem. Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural na formação dos conhecimentos. Desse modo, o processo sócio-histórico vivido por um indivíduo irá pautar o seu desenvolvimento. A interação social está no centro da tese de Vygotsky e é entendida como uma prática para o desenvolvimento pessoal.

Outra contribuição essencial vem de Mikhail Bakhtin, também russo, que igualmente a Vygotsky, teve seus escritos publicados tardiamente no ocidente. Bakhtin, considerado um filósofo da linguagem, viveu entre 1895 e 1975 e, juntamente com outros estudiosos, formava o Círculo de Bakhtin. O enunciado é definido por Bakhtin

como “unidade de comunicação discursiva”. A natureza dinâmica da produção de textos está ligada a esse conceito. Segundo o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (2011, p. 262). [Grifos do autor].

É com a influência dessas teorias que o ensino por tarefas se estabelece. Porém, conforme explica Barbirato (1999, p.60), “o uso de tarefas no ensino de línguas não é algo novo, nem uma descoberta inédita do enfoque comunicativo. O que é novo e diferente é a maneira como o uso delas é tratado”. Acredito que houve uma mudança em relação à valorização das tarefas enquanto estratégia de ensino, à organização de programa de curso e a sua inclusão em estudos acadêmicos.

Conforme Xavier (2011, p.147), “o ensino com base em tarefas adota a tarefa como unidade curricular. Um conjunto de tarefas pode assim constituir um programa de ensino, definindo o trabalho a ser realizado pelos alunos ao longo de um curso ou disciplina”. Mudanças também ocorrem na avaliação quando a abordagem por tarefas é seguida. A avaliação será “uma produção de tarefa em sala de aula e terá como base o desempenho dos alunos envolvendo os mesmos objetivos e as mesmas habilidades cognitivas e comunicativas”. (XAVIER, 2011, p.161).

No Brasil, o exame de proficiência de língua portuguesa (Celpe-Bras)<sup>8</sup> passa, a partir de 1998, a nortear seu processo de avaliação pela capacidade de uso da língua. Esse exame avalia a competência do candidato pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Dessa forma, “a avaliação não busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário” (BRASIL, 1998, p.3). Esse exame traz efeitos retroativos para o ensino de português para estrangeiros e pesquisas na área.

Outro importante trabalho que também costuma ser fonte orientadora para o ensino de línguas e pesquisa é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), publicado em 2001. Seu objetivo é “proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de língua, elaboração de programas

---

<sup>8</sup>Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil. É aplicado no Brasil e em outros países duas vezes por ano: em abril e outubro.

curriculares, exames e livros-textos por toda a Europa” (QECR, 2001). O compêndio propõe uma abordagem comunicativa orientada para a ação

(...) na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como ator social, que tem que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. (QECR, 2001, p.29).

Assim, nesta última década, a palavra “tarefa” toma espaço no ensino de línguas e vários livros didáticos de diversas línguas estrangeiras são publicados com propostas de produção de tarefas, citando, ou não, o ELT. Tal conceito ainda me parece pouco conhecido por parte de muitos professores, assim como sua proposta de ensino e sua aplicabilidade, resultando no aproveitamento limitado dessa prática.

## 2.2 A NOÇÃO DE TAREFAS

Há muitos conceitos na literatura atribuídos a tarefa. Na sequência, cito conceitos de alguns autores que fundamentaram o ELT e de autores brasileiros por terem desenvolvido estudos na área do ensino de PLE. Também explico meu conceito de tarefas com o objetivo de evidenciar meu ponto de vista. Segundo Xavier (2011, p. 149), “sem uma clara definição desse termo (tarefa), cria-se um déficit de conhecimento metodológico”.

Inicialmente esclareço alguns conceitos que podem causar confusão terminológica: “exercícios” e “atividades”. Nesta dissertação, defino “exercício” como a prática repetitiva ou sistemática de determinadas estruturas linguísticas. Nessa prática, “exercício” restringe-se à manipulação de formas linguísticas de maneira descontextualizada; O termo “atividade” é abrangente: qualquer atividade pedagógica, comunicativa ou didática.

Sigo com alguns conceitos de tarefa.

O conceito citado por Nunan (1989, p.10) reforça a passagem de um paradigma linguístico-estrutural para o comunicativo, mas não cita o resultado ou a realização da tarefa. Para ele, tarefa é “uma parte do trabalho realizado em sala de aula que envolve

os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma”. O conceito citado por Nunan é bastante abrangente e isso faz com que muitas atividades sejam consideradas tarefas segundo essa perspectiva.

Para Ellis (2003, p. 16), tarefa é

Um plano de trabalho que requer que os alunos processem a linguagem pragmaticamente, a fim de alcançar um resultado que pode ser avaliado em termos de saber se o conteúdo foi transmitido. Com este fim, a tarefa exige do aprendiz atenção primária ao significado e uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o *design* de uma tarefa possa prever escolhas linguísticas particulares. Uma tarefa é entendida como o resultado da língua em uso que tem uma semelhança, direta ou indireta, com a forma como a linguagem é usada no mundo real. Como outras atividades linguísticas, a tarefa pode envolver habilidade produtiva ou receptiva, e oral ou escrita, e também processos cognitivos diversos.<sup>9</sup>

O linguista Rod Ellis cita um conceito bem elaborado, que evidencia o processo de realização das tarefas, o resultado (*outcome*) e a avaliação do conteúdo. Seguindo a mesma linha, Xavier (2011, p. 161) cita o ensino com base em tarefas como instrumentos pedagógicos “que estabelecem propósito comunicativo para o insumo verbal e não verbal a ser compreendido ou produzido na LE, visando um resultado comunicativo a ser alcançado”.

De acordo com Barbirato (2005, p. 71), a preocupação em definir tarefa foi seriamente abordada dentro do Projeto Celpe-Bras. Como elaboradora desse projeto, Scaramucci (2001, p. 80) define tarefa

como um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. Ela permite a apresentação de

---

<sup>9</sup>Original em inglês – minha tradução

*A task is workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.*



conteúdos “autênticos”, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.

Nesse conceito Scaramucci define a tarefa como atividade de ensino e de avaliação, inserida no enfoque comunicativo, que privilegia os usos da linguagem em situações da vida real.

As definições descritas apontam para a existência das seguintes condições na constituição de uma tarefa, conforme Skehan (1998, p.5):

1. Há primazia no sentido
2. O trabalho tem como objetivo a resolução de um problema
3. Os resultados da atividade são avaliados
4. Há uma relação com o mundo real.

Há conceitos que parecem conter as condições acima, mas agregam outros valores. É o caso do conceito citado por Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360), que inovam ao considerar as tarefas como interações situadas. Esse conceito tem como base a noção de interação e, além disso, a visão de que “a atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão”. Segundo os autores, a produção de uma tarefa depende dos objetivos dos participantes, e não apenas dos objetivos e instruções intencionados pelas tarefas.

Dentro dessa perspectiva, Andrighetti (2009, p. 16) considera as “tarefas como oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos”. Assim, as tarefas são vistas como um convite para agir e se engajar em diferentes atividades. Aqui se percebe uma valorização da tarefa enquanto atividade de interação, que sinaliza para a especificidade de atuação do aluno enquanto elemento central desse processo. Esse

conceito se embasa no pressuposto de que aprender uma língua é aprender a usá-la para (inter)agir com diferentes propósitos e interlocutores.

De modo geral, os conceitos citados subentendem que o aluno ou candidato (no caso do CELPE-Bras) irá produzir textos. É nesse sentido que gostaria de citar um conceito de tarefa evidenciando a produção textual, pois é através de textos que realizamos as tarefas. Se o aluno tiver que resolver algum problema, fará isso optando por um (ou mais) gênero discursivo. Assim, defino tarefas como propostas didáticas que visam à compreensão e à produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento pré determinado, com o objetivo de praticar a língua em situações contextualizadas e significativas para o aluno.

Dentro da perspectiva do ensino com base em tarefas e da abordagem orientada para a ação, o texto (falado ou escrito) passa a constituir o eixo de uma atividade de língua, conforme citado no QECR (2001, p.10). Essa questão – o texto como eixo de uma atividade de língua - será retomada no capítulo 3.

Observando alguns fatores ligados ao conceito de tarefas, proponho o acréscimo e algumas mudanças na lista de Skehan (1998), citada acima. Esta lista apresenta condições para a constituição de uma tarefa:

1. As tarefas visam produzir textos que façam sentido no mundo real e pressupõem visão de língua como discurso.
2. O trabalho tem como objetivo a resolução de um problema ou cumprimento de uma tarefa significativa para a realidade social do aluno.
3. Os resultados da tarefa são um reflexo da capacidade produtiva do aluno e podem servir para a avaliação.
4. Há uso de textos autênticos, prática que favorece o preparo do aluno enquanto sujeito social e sua inserção cultural na comunidade onde vive.
5. Há aplicação de várias competências comunicativas de forma integrada, permitindo a flexibilidade de práticas didáticas, ou seja, não impõe um procedimento autoritário de método a ser seguido, apenas propõe fases de desenvolvimento.
6. Considera a diversidade do contexto de realização das atividades, sendo estes únicos e específicos.

7. O enunciado das tarefas deve fornecer informações claras e suficientes (papel do locutor e do interlocutor, propósito do texto, indícios sobre o gênero discursivo que deve ser produzido, local social, etc.), para que o aluno possa ter condições de produzir a tarefa. Esse tópico será retomado na seção 4.2.

Com o objetivo de contribuir para a definição do que são tarefas, nas figuras 1 e 3, elenco alguns exemplos retirados das apostilas dos níveis regulares do curso de PLE do Celin. Esse material, elaborado pelos professores de PLE, não foi publicado. Há também um exemplo de tarefa do exame CELPE-Bras de 2003 (Figura 2).

**Leia o texto abaixo e desenvolva a tarefa**



**Dança Circular**

Evento que acontece em todo 1º domingo do mês, no pátio coberto do Centro de Criatividade de Curitiba. As danças circulares surgiram no final da década de 60 com o bailarino alemão Berhard Wosien e se espalharam pelo mundo. São dançadas em círculo de mãos dadas e, com passos simples, proporcionam uma meditação em movimento, com alegria e leveza. No repertório estão danças tradicionais de diversas culturas e danças coreografadas que trazem o equilíbrio, a expressão pelos movimentos e a harmonia.

**Ingresso:** gratuito  
**Data(s):** todo domingo  
**Horário(s):** 10h às 11h (somente no 1º domingo do mês)  
 Fonte: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/danca/agenda/danca-circular>

---

**TAREFA DE PRODUÇÃO ORAL**

1. Como o texto da Gazeta do Povo é de 2011, ligue para o número de telefone indicado no texto e se certifique quanto à oferta desses cursos atualmente. Pergunte se é possível participar, qual o horário e o local de realização das atividades. Antes de telefonar, pense no que você vai fazer: simule a conversa por telefone e faça uma lista de expressões que podem ser úteis.

FIGURA 1 – EXEMPLO DE TAREFA USADA NO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO  
 FONTE: Material didático do Celin-UFPR

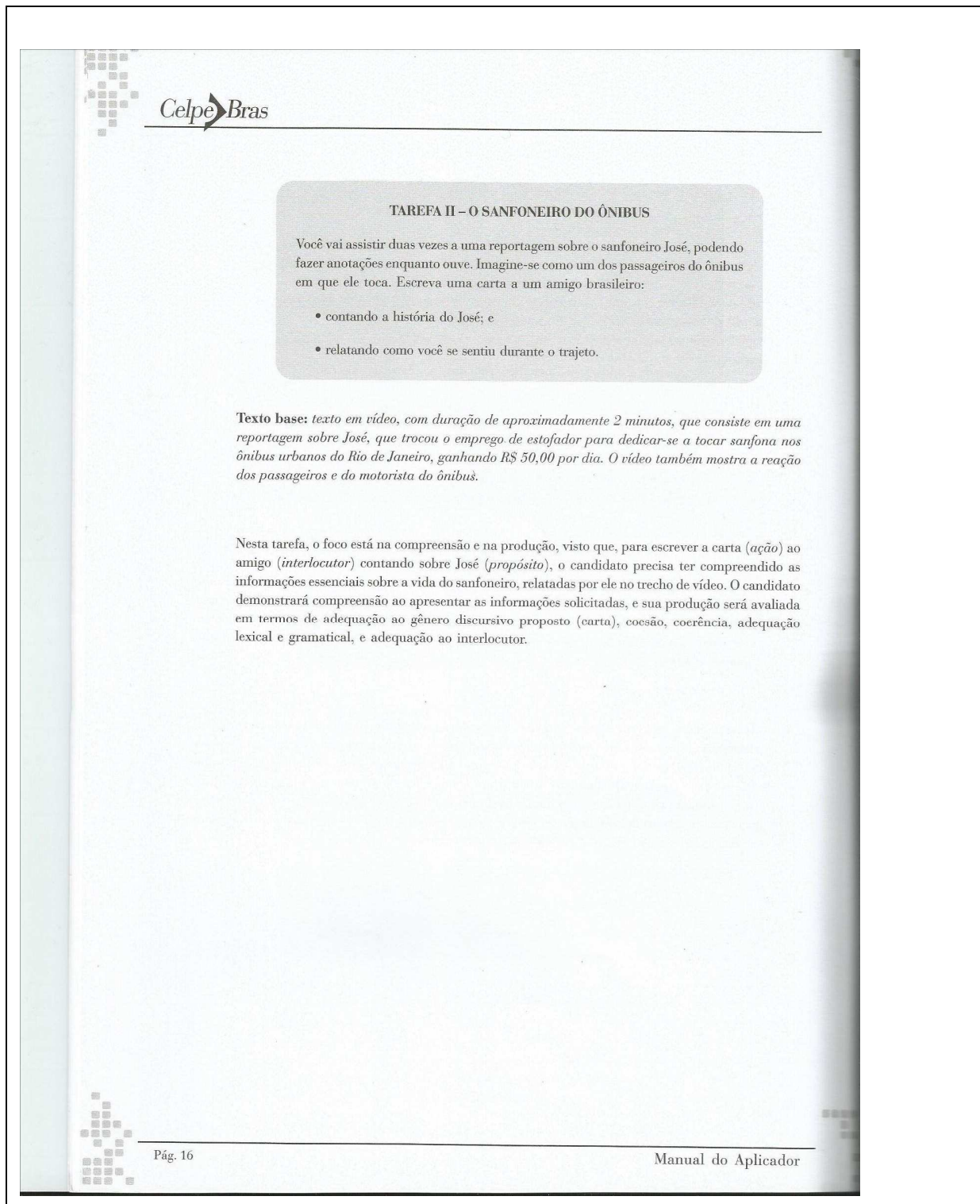


FIGURA 2: TAREFA II DA PARTE INDIVIDUAL DO EXAME CELPE-BRAS DE 2003  
FONTE: Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras. Ministério da Educação e Cultura. 2003

**TAREFA I**

A seguinte reportagem foi divulgada no Jornal da Globo, edição do dia 23/08/2012. Com base nela, desenvolva a tarefa proposta.



Atualizado em 24/08/2012 19h30

**Somente seis das 100 maiores cidades tratam mais de 80% do esgoto**

*Possível solução para resolver a questão do saneamento básico no país seria o uso do biodigestor, que retira até 85% de matéria orgânica do esgoto.*



Imagine que você seja um líder comunitário de uma pequena comunidade que sofre com o problema da falta de saneamento básico. Com base na reportagem, elabore uma carta formal ao seu vereador falando sobre os problemas enfrentados e sugerindo investimento para iniciativas sustentáveis, como os biodigestores. Em seu texto, lembre de explicar sobre o sistema e argumentar sobre as vantagens desse tipo de medida.

FIGURA 3 – EXEMPLO DE TAREFA DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2

FONTE: Material Didático do Celin-UFPR

Não é meu objetivo neste momento analisar os exemplos de tarefas apresentados nesta seção. Cito-as por considerá-las tarefas com base nos itens da lista de condições para a constituição de uma tarefa, conforme apresentado nas páginas 23 e 24 desta dissertação.

## 2.3 TIPOLOGIA DE TAREFAS E MODELO DE WILLIS

Após ter conceituado tarefa e fornecido alguns exemplos, concentro-me, nesta seção, na tipologia e no modelo de tarefas sugerido por Willis (1996). Para isso cito um estudo realizado por Xavier (2011), em que a linguista resume os tipos de tarefas com base em estudos realizados por autores na área, como Nunan (1989), Skehan (2003), Ellis (2003b).

Xavier (2011) pressupõe que, ao elaborar uma tarefa, o professor ou o *designer* adote uma perspectiva de aprendizagem, o que irá resultar em diferentes naturezas das tarefas. Xavier (2011, p. 152) sustenta que a natureza das tarefas pode resultar em: tarefas interativas e tarefas cognitivas. As tarefas interativas são as mais frequentes e são divididas em duas modalidades: as que requerem negociação de significado<sup>10</sup> entre os interagentes e as que solicitam a colaboração entre os interagentes. O quadro 1 facilita a compreensão das ideias expostas por Xavier (2011, p. 152 e 156).

Tarefas Interativas		Tarefas Cognitivas
Tarefas que requerem negociação de significado	Tarefas que requerem colaboração dos interagentes	
Tarefas que requerem negociação de significado entre os interagentes	Tarefas que solicitam a colaboração entre os interagentes, ou seja, tarefas colaborativas	Tarefas promovidas por meio da atenção que o aluno dispensa aos aspectos ou itens gramaticais num contexto de uso comunicativo da língua. Por exemplo:  • <b>Tarefa focada</b> ( <i>focused task</i> ), que consiste em fazer o aluno perceber uma estrutura frequente ou saliente no texto proporcionado.  • <b>Tarefa de conscientização gramatical</b> ( <i>consciousness-</i>
Aprendizagem a partir do insumo resultante da interação modificada ou negociada	Aprendizagem a partir da construção conjunta dos significados das enunciações	
Exemplos:  • <b>Tarefas convergentes</b>  Ex.: <i>Em grupos, decidam as duas melhores maneiras de economizar água em casa.</i>	Exemplos:  • <b>Tarefas quebra-cabeça</b> ( <i>jigsaw task</i> )  Visa à redação conjunta de estórias cujas partes são apresentadas em figuras e	

<sup>10</sup>A negociação de significado envolve momentos em que, para tentar resolver uma quebra no fluxo comunicativo em função de uma má compreensão ou compreensão incompleta de um termo da fala do interlocutor, os participantes da interação reparam sua produção, negociando o significado do que não foi bem compreendido. Esses momentos de reparo proporcionarão ao aprendiz o acesso a insumo compreensível, produção modificada e *feedback* sobre sua produção. (PICA, 1994 citado por SCHLATTER, GARCEZ e SCARAMUCCI, 2004).

<p>• <b>Tarefas divergentes</b> Ex.: <i>Em grupos, definam cinco formas de economizar água em casa.</i></p> <p>• <b>Tarefas</b> com lacunas de informação <b>bidirecional</b>. São tarefas com dois ou mais participantes, cada qual com uma determinada informação que deve ser compartilhada entre si para se chegar a um resultado final.</p> <p>• <b>Tarefas</b> com lacunas de informação <b>unidirecional</b>. Somente um dos participantes possui a informação que deverá ser transmitida aos demais.</p>	<p>distribuídas para cada aluno, que deverá descrever a sua parte aos demais colegas na língua-alvo.</p> <p>• <b>Tarefas de compreensão de ditado</b> (<i>dictogloss task</i>) Visa à reconstrução de uma estória contada em áudio ou pelo professor.</p>	<p><i>raising task</i>) Os alunos devem se conscientizar do funcionamento de determinadas estruturas. Consiste em um conjunto de dados a serem analisados para assim se chegar à compreensão do funcionamento sintático ou semântico da estrutura.</p>
--	---	--

QUADRO 1 – TIPOLOGIA DE TAREFAS  
FONTE: Adaptado de Xavier (2011, p. 153 a 155).

Além dos tipos presentes no quadro 1, há outros, pois não existe consenso sobre uma classificação de tipos de tarefas. Willis (1996, p. 26) cita as tarefas criativas, que também são chamadas de projetos. São tarefas realizadas em etapas, por isso, mais longas e podem envolver combinações de outros tipos de tarefas. Estas se assemelham à proposta de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004).

Conforme os exemplos, as tarefas podem ser curtas, simples, mas também complexas e longas. Isso indica uma abordagem flexível, que pode se ajustar a diferentes contextos de ensino/aprendizagem. Na literatura sobre o ELT, encontram-se também referências às tarefas como tarefa comunicativa, colaborativa, pedagógica e autêntica. As comunicativas reforçam o pertencimento ao enfoque comunicativo; as colaborativas definem a necessidade do apoio mútuo de um colega ou de um grupo para sua realização; e as pedagógicas indicam tarefas típicas do contexto de sala de aula que se assemelham a situações reais. Contrastando com estas últimas, há as tarefas autênticas, que propõem a produção de textos (orais ou escritos) em situações reais de comunicação.

Nos exemplos de tarefas da seção anterior, encontra-se uma tarefa autêntica (exemplo 1) e uma tarefa pedagógica (exemplo 3). O exemplo 2 constitui uma tarefa de



avaliação.

Embora haja diversidade quanto a sua tipologia, algumas condições básicas são necessárias para se constituir uma tarefa como descrito anteriormente nesta pesquisa. Da mesma forma, para o desenvolvimento das tarefas em sala de aula, há procedimentos que precisam ser observados, principalmente para que se tenha maior aproveitamento da abordagem. Para isso, descrevo sucintamente o modelo de Willis (1996, p. 38), referência para os estudos de ELT.

A sistemática de desenvolvimento de tarefas proposta por Willis envolve três fases: fase da pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem. A autora fornece um resumo do esquema descrevendo as fases, conforme a tradução abaixo, citada por Luce (2009, p. 28):

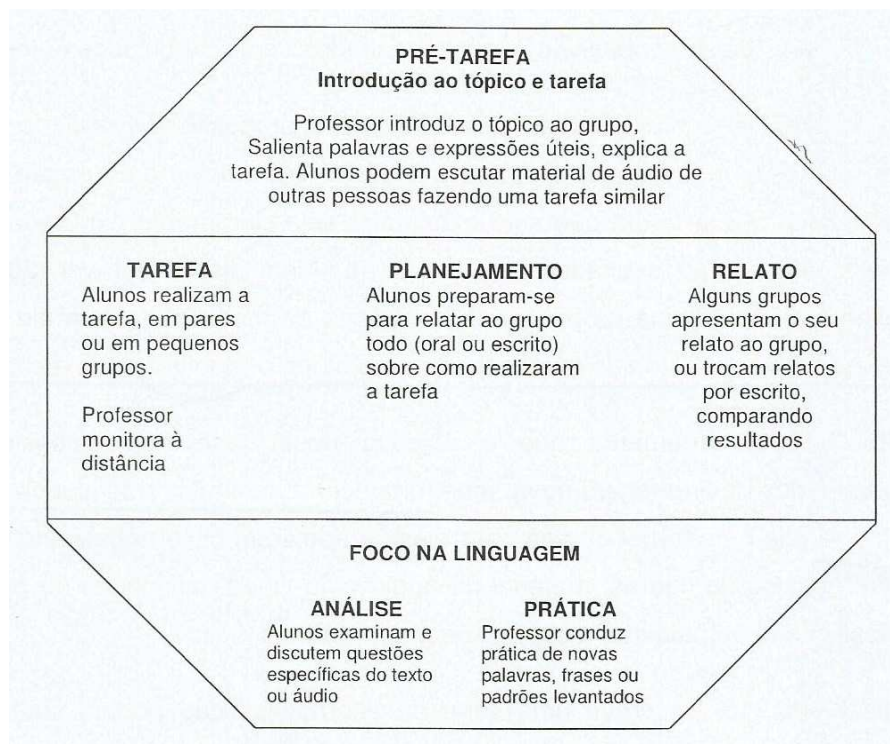


FIGURA 4: COMPONENTES DO ESQUEMA DE TRABALHO DO ELT, MODELO DE WILLIS  
 FONTE: LUCE, 2009.

Seguindo esse modelo, na primeira fase deve-se criar interesse/estímulo para executar a tarefa. Para tanto, deve-se ter contato com textos relacionados ao assunto, fazer discussões, ouvir a opinião dos colegas e relatos de falantes nativos. Com essas



estratégias, ganha-se vocabulário e faz-se reflexão sobre o tema, o que irá dar bagagem para a execução da tarefa. Faz parte dessa etapa também a compreensão do que se espera da tarefa.

A etapa seguinte é a da realização da tarefa em si, que deve ser direcionada para o significado e a comunicação, sem intervenções para correção. O professor monitora o processo, enquanto os alunos produzem. Na sequência, os alunos relatam os resultados obtidos ou sua experiência de realização do trabalho.

A última etapa, também chamada de pós-tarefa ou foco na linguagem, é destinada ao estudo mais detalhado da língua, ou seja, das estruturas gramaticais salientes durante a realização da tarefa. É o momento de tirar as dúvidas dos alunos quanto a estruturas que usaram ou que deveriam ter usado e adequar o texto de acordo com as normas da língua seja da língua falada ou escrita, em situação formal ou informal. Essa fase também é vista como o período para aumentar a consciência linguística.

Nesse estudo realizado por Willis não está especificado o trabalho com textos – escritos ou orais, seja quanto ao formato, às estratégias de produção, às vozes do texto, sua discursividade, coesão, coerência, etc. Acredito que, na fase da pré-tarefa, deve-se explorar mais os textos.

Quanto ao monitoramento do professor na fase da realização da tarefa, parece-me que as dúvidas dos alunos nesse momento podem ser sanadas, desde que rapidamente, sem interferir no andamento da atividade. Dúvidas quanto à pronúncia, grafia, sinônimos, etc. que partam dos alunos podem ser mais facilmente resolvidas ou compreendidas no exato momento em que surgirem. Deixar para outra aula, por exemplo, uma dúvida simples pode ser frustrante e desnecessário.

Para concluir esta seção, destaco que o modelo de Willis, embora tenha carências de fundamentação teórica, é bastante funcional e contribui para a mudança de paradigma do sistema acumulativo – linguístico - para uma perspectiva em que o uso da linguagem está no centro do processo de ensino/aprendizagem.

## 2.4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS

No final dos anos 1980, conforme explica Lopes (2012, p. 2), Jane e Dave Willis lançaram no mercado livros didáticos para o ensino de línguas seguindo uma perspectiva que não tinha sequência linear de aprendizagem de estruturas linguísticas. Os autores não obtiveram sucesso em seu empreendimento e alguns anos depois lançaram um livro – *A framework for task-based learning* - com explicações para ajudar os professores a trabalharem com essa nova perspectiva de ensino.

Conforme explica Lopes (2012, p. 3), atualmente é possível perceber que faltou no trabalho de Willis embasamento teórico que “abordasse a aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira de forma não linear e imprevisível”.

Curiosamente, o desafio de Willis – aceitação de material didático não linear - permanece sendo a preocupação de muitos professores e formadores de docentes. Esse desafio continua um nó difícil de desatar. A falta de previsibilidade no decorrer das atividades faz o ELT parecer caótico e pode gerar desconfiança por parte de professores e principalmente por parte de alunos. Ainda hoje, no ensino de línguas, em muitos países, persistem práticas que se limitam a repetição, memorização, respostas fechadas, insistência na acurácia da pronúncia e de modo geral a treinar o uso de estruturas gramaticais. Alunos vindos dessa realidade têm muita resistência a novas abordagens, como o ELT. O que contribui para essa adaptação acredito ser a apresentação, no início do curso, do plano de trabalho a ser executado: o programa do curso, seus objetivos, como deverão ser realizadas as tarefas, a forma de avaliação e o que se espera alcançar ao final do período de estudos. No ELT o programa de um curso será a espinha dorsal e dará sustentação e organização à sequência de trabalho.

Em um programa de curso organizado com base em tarefa a avaliação também deve seguir essa prática. Não faz sentido organizar o ensino com a produção de tarefas e, conseqüentemente, de textos e depois avaliar pedindo que os alunos completem lacunas. Na avaliação deve-se também solicitar a produção de tarefas ou optar pela avaliação processual com a confecção de um portfólio contendo o que foi produzido durante o curso. Os textos produzidos pelos alunos devem ser reescritos e este deve ser um momento de revisão das estruturas linguísticas utilizadas. No caso de optar pela

prova/avaliação com a produção de tarefas, a forma de corrigir ou atribuir nota passa a ser holística, ou seja, não se restringe à avaliação de partes isoladas, mas tem um olhar ao todo significativo do texto. Isso não quer dizer que não haverá critérios pontuais de avaliação do texto, como, por exemplo, cumprimento do que foi proposto no enunciado da tarefa, como, papel do locutor e interlocutor, finalidade do texto, etc.

Tanto a avaliação processual quanto a postura do professor, que deve ser de monitor em algumas fases, podem deixar transparecer – na visão de alguns alunos - a ideia de que é um sistema de ensino mais fácil, menos exigente ou de que há menos pressão para a produção/conclusão das atividades. Essa perspectiva pode causar, impressão de relaxamento, despreocupação e gerar pouco comprometimento dos estudantes. Além de frequentemente haver essa impressão associada ao ELT, o despreparo dos professores pode promover aulas com pouco rendimento ou com grau de exigência muito acima do nível dos alunos. Então, o ELT é uma abordagem que necessita de constante formação e aprimoramento de professores, bem como de planejamento sistemático das aulas. O olhar em relação ao trabalho em sala de aula passa a ser de um espaço de interação, de troca de informação, de busca por solução de problemas através do uso da linguagem para realizar coisas no mundo, utilizando-se para isso recursos linguísticos. Essas características levam à necessidade de haver um manual de orientação para a aplicação de tarefas. O professor aplicador precisa compreender o material, sua proposta, seu objetivo de ensino para assim poder colocá-lo em prática de forma mais eficaz.

Outra implicação que pode causar desestímulo é a produção de tarefas em grupos e, com isso, a crítica de que alguns alunos trabalham, enquanto outros não. Além dessa crítica, o trabalho em grupo com alunos de diferentes nacionalidades tende a ser mais complexo, por vários fatores. Paiva, no artigo “O outro na aprendizagem de línguas” (2005, p. 205), relata que o outro, (o colega) “apesar de poder funcionar como um andaime, ou seja, apesar de poder potencializar nossas habilidades e colocar nosso processo de aquisição em movimento, também pode constranger, restringir e inibir esse mesmo processo”. Fazer trabalhos em grupo com colegas com nível de proficiência diferente ou com falantes de línguas distantes – o que dificulta a intercompreensão - poderá causar situações pouco produtivas.

Muitas críticas já foram feitas ao ELT, afirmando que peca no quesito gramatical ou sistematização gramatical. Como vimos no modelo de Willis (seção 2.3), a terceira fase do desenvolvimento da tarefa deve ser o momento de tirar as dúvidas dos alunos quanto às estruturas que usaram ou às que deveriam ter usado. Esse é o momento da acurácia em relação aos textos produzidos, de praticar o vocabulário novo e de examinar o uso de estruturas e de tirar as dúvidas que surgiram. Seguindo essa perspectiva, há espaço para o quesito gramatical, porém talvez continue havendo carência de sistematização linguística por parte de alunos de línguas distantes ou acostumados com livros didáticos que forneçam exercícios de sistematização.

Acredito ser muito mais fácil aplicar o ELT nos níveis iniciantes para alunos de línguas próximas e, claro, mais complexo para os de línguas distantes, como chinês, japonês ou coreano, por exemplo. Isso porque, entre as línguas com mesma raiz linguística, a sintaxe é semelhante e é possível inferir o significado de várias palavras pela proximidade morfológica. Há também outras diferenças linguísticas, como a ausência de artigo ou a combinação de gênero e número. Essas diferenças podem, sim, indicar a necessidade de prática mais sistemática quanto à fixação de certas estruturas linguísticas. Por essa razão, no curso de PLE do CELIN-UFPR propõe-se que, ao final de cada UT, haja exercícios de fixação, porém relacionados à temática e ao vocabulário da UT.

A elaboração de exercícios de fixação linguística geralmente requer menos do professor, porém para a elaboração de tarefas o grau de complexidade aumenta. Essa é mais uma implicação do ELT. Para a prática docente, a abordagem por tarefas exige conhecimento sobre o trabalho com textos, além da preocupação em criar um conjunto de atividades que façam sentido para o aluno.

De modo geral, o ELT demanda empenho dos professores e também dos elaboradores de materiais. Trata-se de uma prática de ensino complexa, mas que tende a ser mais abrangente e eficiente, pois envolve a linguagem na sua amplitude, não se restringindo à prática do código linguístico. Os alunos em geral, através das aulas com essa abordagem, desenvolvem principalmente sua capacidade leitora e produtora de textos, constituindo-se assim cidadãos com maior chance de inserção na sociedade.

### 3 PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Como sinalizado anteriormente, discorro neste capítulo sobre três tópicos essenciais para este estudo, que são: lugar da reflexão gramatical na UT e visão de língua como discurso; proposta de ensino através de gêneros discursivos; e relação dialógica entre os participantes da encenação – seja na UT ou nos enunciados de tarefas. A reflexão sobre esses tópicos contribui tanto para complementar certa fragilidade do ELT em relação ao estudo do texto quanto como base para propor os critérios para elaboração de material didático expostos no próximo capítulo.

Para isso, inicio com conceitos defendidos por Bakhtin (2011) sobre a combinação orgânica entre a oração, unidade da língua, e o enunciado, unidade do discurso. Através desses conceitos discorro sobre o lugar da reflexão gramatical na UT e o que é a visão de língua como discurso. Na sequência, com base no mesmo autor, discorro sobre o uso da linguagem através dos gêneros discursivos e saliento sua importância para o ensino de línguas. Nas três últimas seções, viso discorrer sobre a relação dialógica entre os componentes do ato de comunicação e sua relação de poder/influência. Inicio trazendo um resumo da encenação do ato comunicativo e em seguida a atividade responsiva existente entre os sujeitos desse ato. Esse construto teórico dará as bases para a reflexão sobre a relação de poder/influência entre os participantes do material didático proposto neste estudo. Além disso, trará também subsídios para elaborar os enunciados de tarefas.

#### 3.1 COMBINAÇÃO ORGÂNICA ENTRE ORAÇÃO E ENUNCIADO

Faraco<sup>11</sup>, em *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin* (2009), usa o termo “frescor” para se referir à atualidade das ideias de Bakhtin. Com base em estudos realizados pelo autor russo, ganharam espaço concepções como

---

<sup>11</sup>Carlos Alberto Faraco é professor titular (aposentado) da Universidade Federal do Paraná. Tem estudos nos seguintes temas: Bakhtin, discurso, dialogismo, ensino de português e linguística.

interação verbal, dialogismo, enunciado e gêneros discursivos. Trata-se de conceitos centrais para as reflexões atuais sobre ensino/aprendizagem e linguagem.

Segundo o pensamento bakhtiniano, o enunciado difere da oração por ser um fenômeno pleno, concreto e real. Essa distinção é substancialmente importante para os estudos da linguagem e sobretudo para as práticas de ensino de línguas. Enquanto que “a oração é unidade da língua, o enunciado é unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 276). Para entender melhor essa colocação é necessário observar que a oração não se relaciona com a situação comunicativa, nem com enunciados de outros falantes, ela se restringe ao seu espaço. Tanto na gramática tradicional como nos moldes antigos de aprendizagem escolar o termo oração é recorrente. Bakhtin questiona os estudos na área da linguística e as gramáticas normativas que se limitam a segmentar a oração em partes cada vez menores como palavras, sílabas e fonemas e, com isso, desintegrar o fluxo da fala.

Conforme Bakhtin (2011, p. 278), “a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade”. Por outro lado, o enunciado que pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, de um “Ahã?!”, está conectado a uma situação comunicativa, à alternância dos sujeitos, à atitude responsiva do interlocutor e até mesmo à pausa. A alternância dos sujeitos do discurso é apontada pelo autor como a moldura para o enunciado, que dá a ele massa firme e isso o distingue da unidade da língua - a oração. Assim, o enunciado está em relação real com o mundo. No ato da comunicação, não “escolhemos um determinado tipo de oração desvinculado, mas o fazemos escolhendo um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha.” (2011, p.286). O exemplo ilustrativo usado pelo autor é a oração “o sol saiu”. Essa oração é perfeitamente compreensível do ponto de vista do significado linguístico e de seu papel provável no discurso. Porém, visto isoladamente não é possível posicionar-se de forma responsiva, pois não é difícil saber se o locutor disse tudo o que queria dizer. Além disso, o distanciamento situacional limita a compreensão das matizes de significado que essa oração poderia ter. (2011, p. 287).

Ainda sobre a distinção entre oração e enunciado, Bakhtin faz um comentário que é especialmente importante para a área do ensino: “Esses dois pontos de vista

sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente” (2011, p. 269). Essa colocação evidencia que ambos os fenômenos são indissociáveis. Sendo assim, podemos inferir que no processo de ensino/aprendizagem, ao separar esses fenômenos, se está desintegrando o fluxo da fala. Com isso o processo de comunicação torna-se limitado. Parece-me adequado ter por base no ensino o enunciado e usar a oração como ferramenta para a construção do primeiro, porém é necessário partir sempre de um ato comunicativo situado e então, se necessário, explorar as unidades da língua.

Esse ponto de vista é possível ser aplicado na organização das fases de desenvolvimento da tarefa, conforme o modelo de Willis, seção 2.3. Nessa organização, na primeira fase os alunos têm contato com o contexto comunicativo através de textos – orais ou escritos –, porém observando seu aspecto enunciativo, ou seja, sua situação comunicativa, os sujeitos participantes e sua atitude responsiva, sua finalidade e o lugar social em que se dá ato comunicativo. Após a elaboração da tarefa, ocorre então o estudo mais detalhado das unidades da língua que foram utilizadas. Assim, há o vínculo entre oração e enunciado. Quando se propõem as tarefas focadas, ver seção 2.3, é como colocar uma lupa sobre o que se quer ver detalhadamente, mas sem desintegrar a oração do todo significativo.

Para reforçar a ideia de dependência entre oração e enunciado, cito novamente Bakhtin (2011, p. 269): “O estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as *palavras e orações*” [Grifo do autor]. No ensino, tanto a oração quanto o enunciado precisam ser explorados porque ambos constituem o significado do que se quer dizer. O estudo da sintaxe de uma oração, por exemplo, dará pistas sobre a composição do enunciado e assim se chega a intenção comunicativa do locutor.

Tais observações compõem a visão de língua como discurso, ao contrário disso a visão que se tem é a de um conjunto de regras que podem ser memorizadas e combinadas de forma sistemática, ou seja, visão de língua como um código. Embora essa última visão possa dar conta da comunicação em diversas situações básicas de

convivência social, traz limitação quando se pensa em contribuir para a formação discursiva mais aprofundada dificultando a formação de sujeitos proficientes.

### 3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Como contribuição para se pensar no processo de ensino se faz necessário pensar em como adquirimos a linguagem. Segundo Bakhtin, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras)” (2011, p.283). Porém, tanto os enunciados como as formas da língua necessitam um do outro, apoiando-se numa relação estreitamente vinculada. Para o autor os enunciados têm formas típicas que são os gêneros discursivos e aprendemos a moldar o nosso discurso através dessas formas típicas. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 261),

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Adquirimos uma grande parte de gêneros do discurso e a língua materna da mesma forma em situações de convivência social no meio em que estamos inseridos. A língua é apontada pelo autor como tendo uma relativa estabilidade em seu formato, enquanto que os gêneros são mais flexíveis, plásticos e livres, porém apresentam também relativa estabilidade no seu formato, o qual foi estabelecido no decorrer da história e dos campos em que são usados. Essa estabilidade faz com que possamos inferir no início de uma fala como ela será levada adiante e até mesmo como provavelmente será concluída. Embora os gêneros tenham relativa estabilidade quanto ao formato possuem extensa variedade e heterogeneidade, podendo inclusive serem híbridos. Bakhtin salienta a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos. Isso se dá por serem infinitas as possibilidades da atividade humana que cresce e se modifica com o tempo, atualizando-se e transformando-se conforme a complexidade de determinados campos. Todos nós temos um rico repertório de gêneros tanto orais



quanto escritos, porém é pouco provável que tenhamos o domínio de todos. Os gêneros, conforme Bakhtin (2011, p. 263), caracterizam-se por primários e secundários. Os primários são adquiridos no convívio social, são considerados naturais e espontâneos e mais “simples” em comparação com os secundários que surgem em situações mais complexas do convívio social. São exemplos desse gênero textos predominantemente escritos como: o romance, pesquisas científicas, gêneros publicitários, cartas oficiais, etc.). Não significa que todos dominam a grande diversidade de gêneros disponíveis. Dominam-se em geral os gêneros frequentes nas práticas sociais em que se está envolvido. Gêneros complexos e formais como os da área jurídica ou no âmbito das práticas religiosas, só os conhece bem quem convive neste meio ou os estuda por alguma razão.

As formas típicas dos enunciados possuem um estilo que é determinado por diversas características inerentes aos campos de atuação a que pertencem. Esses estilos podem transcender limites específicos de fronteira de uma língua, podendo ser muito próximos, ou semelhantes mesmo com o código linguístico (língua) diferente. Por exemplo, documentos pessoais, pode-se perceber de que gênero se trata, mesmo sem compreender o que está escrito por não dominar o registro linguístico. Quanto mais o gênero exigir um formato padronizado menos flexível será o seu estilo. Por outro lado existem gêneros que dão espaço em maior grau para o estilo individual, como por exemplo os gêneros da literatura de ficção. Estes são apontados por Bakhtin (idem, p. 265) como um dos mais propícios para a expressão da individualidade da linguagem.

Diante da diversidade e complexidade dos gêneros discursivos surge a dúvida de como distribuí-los ou abordá-los durante o processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma como para o ELT, um programa de curso organizado por gêneros discursivos não seguirá um plano linguístico acumulativo. Nesse sistema uma ou duas unidades temáticas seriam dedicadas à prática/fixação de um tópico gramatical. Na sequência das unidades é considerado que o conteúdo já foi aprendido e assim segue-se para o tópico seguinte. Por outro lado, organizando-se um programa de curso partindo de situações sócio-culturais prioriza-se a finalidade de comunicação dos alunos enquanto sujeitos sociais.

Partindo das necessidades de comunicação dos alunos chega-se a diferentes gêneros – orais ou escritos – que darão direcionamento ao programa de curso. Primeiramente é preciso se comunicar em situações cotidianas de sobrevivência para se estabelecer na cidade e se inserir culturalmente. Seja como estudante da Universidade, como expatriado ou imigrante. Na sequência as necessidades vão ampliando/se modificando, sendo útil a leitura de jornais e revistas, diálogo social entre amigos e também em ambiente formal como trabalho e universidade, a produção/leitura de textos mais longos como resumos, trabalhos acadêmicos, solicitações, reclamações, e-mails pessoais etc. Assim, sucessivamente, o plano de curso vai tomando corpo, inicialmente nos níveis básicos e depois nos intermediários. Dentro dessa perspectiva as formas verbais serão exploradas de acordo com sua frequência de uso. As estruturas gramaticais mais comuns vão aparecer antes, é o caso dos verbos conjugados no presente do indicativo, dos pronomes demonstrativos, uso de artigos, por exemplo. Porém, serão revistas em outras situações, ou quando necessário nas atividades de pós-tarefa. Tanto os gêneros quanto as formas verbais irão aparecer várias vezes durante o curso oportunizando a sua prática. No anexo está uma proposta de organização de um programa para o nível pré-intermediário do curso regular do Celin. Nesse programa estão destacados diferentes gêneros discursivos que foram escolhidos principalmente em decorrência da finalidade da unidade temática (UT) e da necessidade dos alunos. Vários gêneros compõem cada uma das cinco UT:

Primeira unidade temática: depoimento, relato, conversa informal, texto de divulgação, textos formais (e-mails formais, comprovante de residência, contrato de aluguel etc.);

Segunda unidade temática: Relato pessoal, entrevista, texto informativo (notícia, história de Curitiba, gráficos, tabelas), resumo, texto literário (haicais e poemas);

Terceira unidade temática: Conversa informal, solicitação, entrevista, texto de divulgação, crítica de filme, texto de opinião e texto informativo (guia cultural);

Quarta unidade temática: Conversa informal, conversa por telefone (solicitação de informações), depoimentos, textos argumentativos, charges e textos de divulgação;

Quinta unidade temática: Relatos, texto de opinião, receitas e instruções, texto de divulgação, textos informativos e resumo.

A escolha dos gêneros na UT, como já explicado, foi feita em decorrência da finalidade temática e da necessidade dos alunos, além disso, procurou-se utilizar boa variedade de textos e de diferentes modos de organização do discurso. Para o nível pré-intermediário os gêneros argumentativos são menos frequentes por serem mais explorados no níveis seguintes (intermediários). Nos níveis básicos, embora também utilize diversos gêneros, é dominado pelos textos descritivos, informativos, de solicitação, de relatos, de depoimentos e de opinião.

Segundo Charaudeau (2012, p. 74) em função das finalidades discursivas do ato da linguagem pode-se agrupar as categorias da língua em quatro modos de organização: o *Enunciativo*, o *Descritivo*, o *Narrativo* e o *Argumentativo*. Cada um desses modos apresenta uma *função de base* e um *princípio de organização*. A *função de base* é a finalidade discursiva do projeto de fala do locutor. E o princípio de organização propõe concomitantemente uma *organização do mundo referencial* e uma *organização* de sua *encenação*. Assim, por exemplo, o *modo enunciativo* tem por *função de base* uma relação de influência do EU (locutor) em relação ao TU (interlocutor); para o *modo descritivo* sua função de base é identificar e qualificar seres; o *modo narrativo* constrói a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato; e o *modo argumentativo* expõe e prova casualidade numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor.

Os gêneros discursivos possuem modos de organização dominante, porém podem usar mais de um modo na sua composição. Como o gênero publicitário, o qual tem por modo dominante o *Enunciativo* e o *Descritivo*, mas pode fazer uso do *Narrativo* e do *Argumentativo*. O gênero manual escolar pode variar de uma disciplina a outra, mas utiliza com maior frequência o modo *Descritivo* e *Narrativo*, também o modo *Enunciativo* nos comandos das tarefas e o *Argumentativo*. (2012, p. 79).

Na sequência ao discorrer sobre o ato da comunicação segundo Charaudeau (2012) encontram-se mais informações sobre os diferentes modos de organização do discurso conforme esse autor.

### 3.3 ATO DE COMUNICAÇÃO

No capítulo que versa sobre os gêneros discursivos do livro *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011, p. 270) inicia argumentando sobre a função comunicativa da linguagem. Ele critica a linguística do século XIX por colocar esta função em segundo plano. Dando primazia à formação do pensamento, ou ainda à função expressiva. De acordo com essas perspectivas a linguagem é considerada do ponto de vista do falante e o papel do *outro* é apenas de ouvinte. Nesse sentido, Bakhtin classifica o conceito de “ouvinte” e de “entendedor” como *ficções*, ou seja, não real [grifos do autor]. Ele cita também os estudos de Saussure nos quais o ouvinte também é visto como receptor passivo do discurso do falante. Essas visões, segundo Bakhtin, “deformam o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais” (2011, p. 273). Fazendo um contraponto a esses posicionamentos o autor russo argumenta que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão, é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (2011, p. 271). Esse pressuposto foi também estudado por Patrick Charaudeau, pesquisador da análise do discurso. Esse autor descreve em detalhes a encenação do ato comunicativo seguindo a mesma perspectiva teórica de Bakhtin, e irá elucidar com bastante clareza a atividade responsiva do enunciado.

Para Patrick Charaudeau (2012, p. 67) o discurso é o verdadeiro fundamento da linguagem e o ato de comunicação é representado como um dispositivo em que no centro está o sujeito falante (o locutor) em relação a um outro parceiro (o interlocutor). Os componentes desse dispositivo são:

- A situação de comunicação:

A situação de comunicação é

“o enquadre ao mesmo tempo *físico* e *mental* no qual se encontram os participantes da troca linguística. Estes participantes são determinados por uma identidade - PSICOLÓGICA E SOCIAL – e ligados por um *contrato de comunicação*”. [Grifos do autor]. (p. 68).

*Olocutor* (sujeito falante) está no centro de uma situação de comunicação. Esta situação constitui um espaço de troca entre *locutor* e *interlocutor* e é definida de acordo com determinadas características dos parceiros da interlocução, como: *características físicas* (estar presente ou distante, ser único ou múltiplo, estar próximo ou afastado, ser canal oral ou gráfico, etc.); *características identitárias* (idade, sexo, raça, classe social, profissão, ser a primeira vez que se encontram, ser do meio familiar, etc.); *características contratuais* (o contrato admite troca dialogal, como em diálogo cotidiano ou não admite troca como numa conferência, durante a exposição do conferencista, rituais de abordagem e papéis comunicativos). Esta última característica trata-se de papéis que são esperados por parte dos participantes da interação. Embora possa existir a quebra desses papéis, espera-se determinadas atitudes em determinados tipos de situação.

É importante ressaltar que quando os parceiros da interação estão presentes fisicamente, o contrato permite *troca* e o canal de transmissão é *oral*, o locutor pode perceber as reações do interlocutor imediatamente. Com isso, é possível *antecipar* o que o interlocutor quer dizer ou suas intenções comunicativas. Também é um espaço que permite *hesitar*, *se corrigir*, *se completar*.

- Modos de organização do discurso:

Charaudeau (2012, p. 74) defende o agrupamento de determinadas categorias de língua em função das finalidades discursivas do ato da comunicação. Esse agrupamento é o que ele chama de modos de organização do discurso, os modos *enunciativo*, *descritivo*, *narrativo* e *argumentativo*. Cada um desses modos se organiza com uma *função de base* e um *princípio de organização* que ao mesmo tempo propõe uma *organização do 'mundo referencial'*, o que resulta em *lógicas de construção* desses mundos e uma *organização* de sua *'encenação'*.

O modo *enunciativo* tem como função de base uma relação de influência entre o locutor para com o interlocutor, uma relação de força, como por exemplo os textos: de injunção (objeto de estudo nessa dissertação), a autorização, o

aviso, o julgamento, a sugestão, a proposta, a interrogação, a opinião, a promessa, etc.;

O modo *descritivo* tem como *função de base* identificar e qualificar; O *narrativo* de construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato; e o modo *argumentativo* de expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor. (Charaudeau (2012 [2008], p. 75).

- A língua:

Charaudeau descreve a língua como a materialização verbal do discurso. Sendo constituinte de material verbal estruturado em categorias linguísticas que possuem ao mesmo tempo uma *forma* e um *sentido*.

- O texto:

Para Charaudeau o texto “representa o resultado material do ato de comunicação e que resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as *categorias de língua* e os *modos de organização do discurso*, em função das restrições impostas pela *Situação*.” (2012, p. 68). (*grifos do autor*).

Ao conceituar *texto* o autor resume o ato de comunicação considerando os diversos componentes que o constituem. Dessa forma ele mostra a complexidade deste ato e a estreita relação entre os seus componentes. Assim, comunicar não consiste em apenas transmitir uma informação. Para o autor *comunicar* é proceder a uma encenação. Nas palavras de Charaudeau (2012, p. 68)

‘Comunicar’ é proceder a uma *encenação*. Assim como, na encenação teatral, o diretor de teatro utiliza o espaço cênico, os cenários, a luz, a sonorização, os comediantes, o texto, para produzir efeitos de sentido visando um público imaginado por ele, o locutor – seja ao falar ou ao escrever – utiliza componentes do dispositivo da comunicação em função dos efeitos que pretende produzir em seu interlocutor.

Devido a importância do ato comunicativo e seus participantes utilizo resumidamente os conceitos citados por Charaudeau (2012) como base teórica para

refletir sobre a relação de influência/poder entre os participantes do ato comunicativo: material didático e enunciados de tarefas.

### 3.3.1 Ato de comunicação como encenação e a relação de poder/influência entre os sujeitos da comunicação

No ato de comunicação o sujeito falante desenvolve uma manobra bastante apurada em relação à cena enunciativa. Segundo Charaudeau (2012, p. 75)

para o locutor a fala é uma questão de estratégia, em que ele se pergunta: 'como é que vou/devo falar (ou escrever)', levando em conta o que ele percebe do interlocutor, o que ele imagina que o interlocutor percebe e espera dele, o saber que eles têm em comum e os papéis que devem desempenhar.

De modo geral, de acordo com o mesmo autor: “fala-se ou escreve-se organizando o discurso em função de sua própria identidade, da imagem que se tem de seu interlocutor e do que já foi dito.” (2012, p. 76). Assim, o ato da linguagem é um evento de produção e de interpretação que está sujeito às suposições feitas pelos protagonistas. Estes estão conectados por uma relação dialética (ou dialógica) que caracteriza-se por dois processos:

- “- processo de Produção, criado por um EU e dirigido a um TU-destinatário;
- processo de Interpretação, criado por um TU-interpretante, que constrói uma imagem do EU' do locutor.” (2012, p. 44).

Neste processo, o interlocutor - TU - não é simplesmente um receptor de mensagem. Porém é um sujeito que constrói interpretações sobre as intenções do seu locutor - EU. Os parceiros da comunicação constroem interpretações de acordo com as suas experiências pessoais.

Esses conceitos fazem parte da teoria da enunciação. Segundo ela, o ato da linguagem tem quatro sujeitos:

EU = EU comunicante e EU enunciadador;

TU = TU destinatário e TU interpretante.

O sujeito produtor do ato da linguagem 'EU' se desdobra em: EU comunicante 'EUc' = sujeito agente, locutor, iniciador do processo de produção; e o EU enunciador 'EUe' = sujeito projetado pelo EUc como uma representação parcial de si próprio. É uma *máscara de discurso* usada pelo EUc, que será interpretada pelo TU interlocutor, ou seja, é uma imagem construída tanto pelo próprio EUc quanto pelo TUi como uma hipótese da intencionalidade do EU comunicante, porém ela pode coincidir ou não. Por outro lado, o interlocutor TU também se desdobra em TU destinatário 'TUd' = que é o interlocutor fabricado pelo EU como seu destinatário ideal; e o TU interpretante 'TUi' = que é quem cria uma série de hipóteses sobre o que poderia ser a intenção de comunicação do EUc. Age independentemente do EU e sua interpretação pode coincidir ou não com o estatuto do TUd fabricado pelo EU.

Assim, o ato da linguagem é composto de vários sujeitos: EUc – EUe; TUd – TUi. Juntos compõem dois circuitos de produção do saber, o circuito externo e o interno. No circuito interno ou espaço interno estão o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUd) os quais são imagens ou projeções oriundas de um saber intimamente ligado às representações languageiras das práticas sociais. No circuito externo ou espaço externo se encontram os seres agentes que são os sujeitos comunicante (EUc) e o sujeito interpretante (TUi).





discursivos que por sua vez são relativamente estáveis e por isso reconhecidos em menor ou maior grau pelos integrantes de um grupo social.

A noção de *estratégia*, segundo o mesmo autor, está relacionada a ideia de que o sujeito comunicante estabelece uma encenação e organiza suas intenções de forma a produzir determinados efeitos sobre o seu interlocutor (TUi). Esses efeitos visam a persuasão e a sedução.

No entanto, todo o investimento feito pelo sujeito comunicante (EUc) será avaliado pelo sujeito interpretante (TUi) que irá interpretar à sua maneira os *contratos* e *estratégias*. Desse modo, Charaudeau descreve o ato comunicativo como uma aventura porque é incerto o efeito que o EUc irá causar. O TUi pode não reconhecer ou dominar os contratos daquele ato comunicativo, como também pode não estar consciente do contexto sócio-histórico o que pode causar ruídos na interpretação. Existem inúmeras razões que podem levar o TUi a perceber de modo diferente ao esperado as intenções do EUc. Além disso, “a análise de um ato de linguagem não pode pretender dar conta da totalidade da intenção do sujeito comunicante.” (CHARAUDEAU, 2012, p.62).

De qualquer maneira os quatro sujeitos nesse processo, conectados por um duplo circuito (interno e externo), estão envolvidos pela circunstância de discurso. Esse envolvimento e consequentemente a participação dos sujeitos ou protagonistas da encenação pressupõe o domínio de determinadas competências. A linguagem é uma atividade abrangente que se desenvolve no “teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes.” (2012, p. 7). Estes componentes irão constituir o que o autor chama de competências. O conjunto dessas competências é chamado de *competência discursiva* que juntas produzem o ato de linguagem portador de sentido e de vínculo social. Fazem parte desse conjunto a competência situacional, semiolinguística e semântica, conforme explicado por Charaudeau (2012, p. 7):

*Competência situacional*, pois não há ato de linguagem que se produza fora de uma situação de comunicação. Isso nos obriga a levar em consideração a *finalidade* de cada situação e a *identidade* daqueles (locutores e interlocutores) que se acham implicados e efetuam trocas entre si. Uma *competência semiolinguística* que consiste em saber organizar a encenação do ato de linguagem de acordo com determinadas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa, argumentativa), recorrendo às categorias que cada língua nos oferece.

Enfim, a *competência semântica* que consiste em saber construir sentido com a ajuda de formas verbais (gramaticais ou lexicais), recorrendo aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade, levando em conta os dados da situação de comunicação e os mecanismos de encenação do discurso. [Grifos do autor].

Considerando os pressupostos teóricos apresentados nesta seção, parto para a reflexão quanto à relação dos sujeitos do ato comunicativo no contexto do objeto de estudo desta dissertação que é a proposta de critérios para a elaboração de material didático para ensino de PLE.

Como apoio para essa reflexão entrevistei os professores dos cursos regulares do primeiro módulo de 2014 (janeiro a março). As perguntas estão no final desta seção.

Considerando a elaboração e a aplicação de uma UT (Unidade temática) para o ensino de línguas os participantes da encenação desse ato comunicativo são primeiramente o professor elaborador como o locutor e o aluno como o interlocutor. Porém, quando o material é aplicado em uma instituição de ensino como um centro de línguas com vários professores, nem sempre o elaborador será o professor aplicador. Por várias razões, mas principalmente por ser um centro formador de professores e ter estagiários e professores novos a cada ano. Neste caso, teremos o locutor formado geralmente por um grupo de professores que no decorrer dos módulos foram participando da confecção do material, e, além disso, o professor aplicador que utiliza o material durante as suas aulas. Esses professores estão cientes de que as suas propostas de ensino, como ocorrem em ambiente institucional, carregam o nome do centro de línguas. Isso irá compor a totalidade da constituição do locutor, ou seja, instituição de ensino, professor elaborador, professor aplicador do material didático e o próprio material.

Em contrapartida o interlocutor é formado por estudantes com perfil variado, mas que se constituem de estrangeiros, ou seja, não nativos que se dirigem ao centro de línguas, geralmente, por indicação de alguém ou por ter encontrado o endereço/telefone na internet. Esses estudantes são pagantes ou não, pois alguns são intercambistas da UFPR e não pagam pelo curso de línguas no CELIN-UFPR. De qualquer forma todos ao se dirigirem ao instituto têm expectativas quanto à aprendizagem da língua e têm *status* de aluno/cliente por estarem pagando por um serviço. Acredito que a perspectiva

de aluno/cliente é muito mais forte do ponto de vista do aluno, embora percebo também que isso faça parte da visão da maioria dos professores.

Assim, defino o locutor e o interlocutor do meu objeto de estudo considerando que ambos exercem influência e relação de poder entre si. Essa relação está ligada por locutor e interlocutor terem como objetivo principal o sucesso por um lado do ensino e por outro da aprendizagem. Embora nem sempre essa relação atinja seus objetivos é o que se busca a cada encontro.

A relação de poder exercida por esse locutor e interlocutor não é uma relação de opressão ou imposição. Essa relação é moldada por “uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade.” (FOUCAULT, 2013, p. 20). O poder é visto como caracterizado por Foucault (2013) não apenas como opressivo, mas como algo co-construído nas práticas ou relações de poder através de domínios do saber que por sua vez provocam a produção de discursos e consequentemente a manifestação de comportamentos. Tais produções/práticas discursivas são permeadas por nossas crenças e causam efeito no mundo social. Nossos discursos influenciam o espaço em que ocorrem das mais diversas formas. Por exemplo, eles podem criar noções de coerência e estabilidade, assim como, o oposto.

O ensino/aprendizagem de línguas é uma prática social bastante difundida e suas práticas languageiras são facilmente identificadas pelos sujeitos participantes. Assim, ambos se lançam a uma *expedição comunicativa* com expectativas, embora nem sempre recíprocas. Também, bastante comum é a utilização de material didático nessa circunstância. É tácito, nesse “contrato” que algum guia será utilizado. Não se espera, atualmente, estudar línguas sem um manual, método, livro ou algo similar. Mesmo que um livro didático não seja adotado, espera-se um plano de trabalho com etapas e objetivos a serem atingidos e o uso de algum material impresso planejado e fornecido pelo professor. Assim, o material didático pode ser visto como organizador desse processo e traz consigo uma relação de poder.

Ao perguntar aos professores que estão lecionando nos cursos regulares do módulo 1 (janeiro a março de 2014) sobre a importância da utilização de material didático nas aulas de PLE todos responderam ser muito importante ou essencial a utilização de um material porque dá segurança aos alunos, é um apoio para o professor,

organiza o desenvolvimento das aulas e/ou traz confiabilidade ao curso. Na visão de alguns desses professores, o material didático tem a função de uma partitura, como a metáfora exemplificada por Comenius (1627 *apud* Geraldi, 1997, p. 87). Nessa metáfora o professor poderá executar qualquer sinfonia seguindo o que está registrado na partitura, embora ele não seja capaz de compor ou executá-la de cor. Na visão de outros professores embora o material normalmente precise ser complementado, deve ser fornecido principalmente por acreditarem ser necessidade dos alunos terem um material em mãos.

Conforme já mencionado nesta seção o locutor comunicante fará uso de contratos e estratégias para alcançar seus objetivos. Ao perguntar aos professores que estão lecionando nos cursos regulares do módulo 1 (janeiro a março de 2014) se eles concordavam que o professor utiliza em sala de aula estratégias que produzam efeitos de persuasão e sedução no seu interlocutor, a resposta foi unânime: sim. E as estratégias utilizadas por eles são diversas como: integrar o grupo, ser bastante claro nas explicações, usar textos ou propostas úteis, interessantes e/ou divertidas, fazer da aula um evento especial que traga grande contribuição para o aprendizado, etc.

Durante os anos que acompanhei o ensino de PLE no Celin como assessora da coordenação observei que os professores tendem a se empenhar para que os alunos de PLE se sintam satisfeitos com o ensino e/ou com sua habilidade como professor. Interpreto essa necessidade de satisfação que os professores têm como uma condição para continuar na instituição dando aula uma vez que os alunos respondem a cada fim de curso um questionário de opinião. Além disso, sentem-se realizados quando os alunos demonstram ter aprendido e gostam das aulas. Assim, os alunos (interlocutores) exercem relação de poder nesse processo. Sua satisfação, interesse ou desempenho é apontada pela maioria dos professores como o principal critério durante a elaboração dos materiais e preparação/condução da aula. Seja a satisfação pela estratégia de ensino, escolha de textos e características das atividades utilizadas.

Os professores de PLE no Celin tem muitos desafios no processo de ensino/aprendizagem. Gostaria de citar alguns como: incentivar os alunos a terem autonomia, a não usarem a língua do aluno ou uma língua ponte todo tempo durante a aula para facilitar a compreensão, e ainda, a se adaptarem ao ELT – que é uma

abordagem bastante aberta. Geralmente os alunos de línguas distantes esperam aulas tradicionais, ou seja, com atividades de repetição, de seguir um modelo previamente fornecido, de acurácia da pronúncia, de prática de estruturas gramaticais etc.

Na visão de muitos alunos, segundo minhas observações, o professor deve ser o detentor do conhecimento, o material didático deve conter tudo o que eles precisam para aprender e a instituição de ensino deve oferecer condições físicas adequadas para a viabilização da aprendizagem.

A adaptação ao sistema de ensino normalmente adotado no Celin muitas vezes exige tempo ou em alguns casos não ocorre. De modo geral essa adaptação ocorre satisfatoriamente a julgar pelo desempenho dos alunos e por seus pareceres ao final dos módulos.

Outro fator bastante preocupante e que gera impacto no processo de elaboração de material e da aula é a aprendizagem de uma língua no país onde ela é oficial e usada no cotidiano. Isso irá gerar muita ansiedade por parte dos alunos que buscam o instituto de línguas na expectativa de que suas necessidades de comunicação sejam resolvidas. Essa ansiedade/necessidade fará com que o mais rápido possível e mais eficientemente possível os conteúdos sejam trabalhados e/ou absorvidos pelos alunos. Se isso não ocorrer a expectativa do aluno não será atingida e logo virão as reclamações ou a desistência. Assim, as necessidades/urgências do aluno produzem efeitos que direcionam o trabalho em sala de aula.

Uma boa reflexão sobre como se caracterizam os sujeitos do ato comunicativo - ensino/aprendizagem de línguas – é pensarmos em como se constituem os sujeitos participantes do ponto de vista do locutor e do interlocutor. Isso poderá auxiliar o processo de preparação/planejamento das aulas ou tornar a relação entre os sujeitos mais transparente. Essa reflexão extrapola a proposta de estudo desta dissertação, mas apenas como sugestão ou para complementar meu estudo apresento algumas perguntas sobre esse assunto:

- Como o professor se constitui sujeito no pensamento dos alunos e do próprio professor?
- Como o aluno se constitui sujeito na visão do próprio aluno e na visão do professor?

É possível que as interpretações não sejam as mesmas. Para muitos alunos o professor se constitui como um sujeito que detém o saber e o professor se vê e age como um facilitador do conhecimento, por exemplo. Ou ainda, o aluno vê o professor como alguém que irá fazer aferições, já o professor empenha-se para criar (na sala de aula) momentos de interlocução.

Devemos considerar também que constituir-se sujeito é um processo contínuo, mas incompleto, de invenções e reinvenções. Não se constituem sujeitos e pronto, está constituído. Nessa tensão de se constituir sujeitos revela-se o que queremos e o que somos.

A observação desses diversos fatores e a capacidade de administrá-los fará com que esse ato comunicativo – prática de ensino – seja uma relação complexa. Quanto mais conscientes dos seus papeis no plano de trabalho que se pretende realizar maior será a competência discursiva e com isso maior chance de se obter sucesso.

Concluo essa seção com a lista de perguntas feitas aos professores de PLE dos níveis regulares como parte da reflexão sobre as influências/relação de poder entre professores, material didático e alunos.

1. Você acha que o professor utiliza em sala de aula estratégias para produzir efeitos de persuasão ou sedução no aluno?
2. (Se a resposta for sim) Quais são as suas estratégias?
3. Você acha que os alunos exercem algum tipo de poder em relação aos professores no momento de preparar material ou a aula?
4. Que critérios você utiliza para planejar a aula e/ou o material didático que será usado?
5. Imagine que por algum motivo você não pudesse usar nenhum material impresso já pronto para dar aula. Quanto tempo você conseguiria dar aula no improviso? Como seria a aula? O que você faria?
6. Que importância você dá a utilização de material didático nas aulas de PLE?

### 3.3.2 Modo Enunciativo e o papel do locutor e interlocutor nos enunciados de tarefas

Para concluir esse capítulo, reflito sobre o papel dos sujeitos como locutor e interlocutor de enunciados de tarefas, estes como parte integrante das unidades temáticas (UT). No decorrer de uma UT diversas vezes os alunos são convidados ou solicitados à desempenharem determinadas atividades. O modo como essas solicitações são feitas varia entre mais impositivo a mais suave. Os enunciados em que se usa o modo imperativo são mais impositivos como: Escreva um texto.... Por outro lado com um verbo modal se tem um tom mais suave, como em: Você deve escrever um e-mail...

Como vimos na seção anterior os sujeitos do ato comunicativo exercem influência entre si. Nesta seção me concentro em analisar a relação de influência que ocorre entre os enunciados de tarefas (locutor) e os alunos (interlocutores). Para esse estudo viso primeiramente descrever a natureza do enunciado porque segundo Bakhtin em qualquer corrente especial de estudo “faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos seus diversos tipos”. (Idem p. 264). Assim, discorro na sequência resumidamente sobre um estudo que descreve o modo Enunciativo da linguagem e três categorias que fazem parte desse modo.

Para tornar mais claro meu objeto de estudo, conceituo enunciado de tarefa como um conjunto de informações que direciona o aluno para a produção de tarefas. Nas páginas 22, 23, 24 e 25 desta dissertação estão três exemplos de enunciados de tarefas.

Na sequência sigo com breve resumo sobre o que é o modo Enunciativo e uma comparação entre três categorias de textos: injunção, proposta e convite, de acordo com Charaudeau (2012, p. 81-89).

O modo Enunciativo tem por *função de base* uma relação de influência do EU em relação ao TU. Caracteriza-se por ser uma “*categoria de discurso* que aponta para a maneira pela qual o sujeito falante age na *encenação* do ato comunicativo.” (2012, p.81). Este modo difere da *Modalização*, pois esta é uma *catagoria de língua* por aplicar



um conjunto de procedimentos linguísticos, ou seja, palavras ou expressões, para tornar explícito o ponto de vista do locutor.

O verbo *enunciar* pode ser entendido como: expor, exprimir, expressar, formular, propor, dizer, falar. Possui uma acepção ampla que ao mesmo tempo é facilmente compreensível, porém dificilmente o traduzimos em outras palavras. Para Charaudeau (2012, p. 81) enunciar “pode referir-se a totalidade do ato de linguagem”. O termo *enunciar* é utilizado na análise do discurso com grande importância. Possui um sentido mais restrito e pode ser tanto ligado ao *Ato da linguagem* como *Propósito referencial* e assim é chamado de *enunciado*, como também um sentido mais abrangente ligado ao *Ato de enunciação* que engloba todo o ato comunicativo. Para a análise do discurso “refere-se ao fenômeno que consiste em organizar as *categorias da língua*, ordenando-as de forma a que deem conta da posição que o *sujeito falante* ocupa em relação ao *interlocutor*, em relação ao que ele diz e em relação ao que o outro diz”. (2012, p. 82). (Grifos do autor).

O modo Enunciativo possui três funções chamadas de comportamento:

- ALOCUTIVO: Estabelece uma relação de influência entre locutor e interlocutor.  
São exemplo desse comportamento as categorias modais de: interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação e petição.
- ELOCUTIVO: Revela o ponto de vista do locutor.  
São exemplo desse comportamento as categorias modais de: constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, concordância/discordância, declaração, proclamação.
- DELOCUTIVO: Retoma a fala de um terceiro. Está desvinculado do locutor e do interlocutor. Há um apagamento de vestígios desses dois parceiros nas configurações linguísticas.  
São exemplo desse comportamento a categoria modal da: asserção ou discurso relatado.

No capítulo 2 citei alguns conceitos de tarefa de pesquisadores que estudam o tema. Dentre esses conceitos as tarefas são vistas como: atividade, convite, propostas, oportunidades, plano de trabalho, trabalho realizado em sala de aula. Essa conceituação varia de autor a autor, porém caracteriza-se por ser uma modalidade Alocutiva. Na sequência irei descrever as categorias “injunção, sugestão e proposta”, as quais se aproximam dos conceitos apresentados. Mesmo tendo configuração mais explícita ou implícita, os enunciados se constituem em categorias modais. Essas categorias são descritas a partir do papel do locutor e do interlocutor. Conforme Charaudeau (2012, p. 87).

“Categoria Injunção

**Papel do locutor:**

- *estabelece* com seu enunciado uma ação a realizar (a dizer ou a fazer).
- *impõe* essa ação ao interlocutor de maneira cominatória (mandar que, ordenar que, intimar a), para que este a execute.
- *atribui a si* um estatuto de poder (autoridade absoluta).

**Papel do interlocutor:**

- *é tido como* competente para executar a injunção (poder fazer).
- recebe uma obrigação de fazer (ou de dizer) à qual se espera que ele se submeta.
- *não tem alternativa*. Qualquer recusa de execução comporta, em diferentes graus, um risco de sanção.”

Conforme Charaudeau (2012, p. 89),

“Categoria ‘Sugestão’

**Papel do locutor:**

- *estabelece* com seu enunciado uma ação a realizar (ou a não realizar).
- *sabe* (ou *supõe*) que o interlocutor está numa situação desfavorável.
- *propõe* ao interlocutor executar a ação descrita como um meio de melhorar a situação.
- *age como* se estivesse no lugar do interlocutor (‘eu, no seu lugar’).
- *atribui a si* um estatuto de saber (mais ou menos confirmado pela experiência).

**Papel do interlocutor:**

- *é tido como* envolvido numa situação desfavorável.
- *é o beneficiário* de uma ‘proposta de fazer’ para melhorar sua situação.
- *é dotado de liberdade* para utilizar ou não essa proposta.

Categoria ‘Proposta’

**Papel do locutor:**

- *estabelece* com seu enunciado uma ação a realizar.
- *oferece*: realizar ele mesmo essa ação em benefício do interlocutor; ou realizar essa ação em conjunto com o interlocutor, beneficiando os dois.
- *atribui a si* uma posição de 'poder fazer', já que é ele quem faz a oferta, mas o resultado depende da aceitação do interlocutor.

**Papel do interlocutor:**

- *recebe* uma oferta da qual ele deve ser beneficiário ou cobeneficiário.
- *é o beneficiário* de uma 'proposta de fazer' para melhorar sua situação.
- *acha-se em situação* de ter de aceitar / recusar a oferta."

A princípio, das três categorias descritas provavelmente a primeira – categoria injunção – está mais próxima da descrição da natureza dos enunciados de tarefas. Isso porque a maioria dos enunciados de tarefas contém verbos no modo imperativo como: faça, leia, escreva, imagine, etc. e isso lhe confere um posicionamento mais impositivo.

Acredito ser, o papel do locutor, muito mais de direcionador quanto à produção dos textos. Também o papel do interlocutor não deve ser de total submissão. Como vimos na seção anterior o aluno também exerce poder nesse processo, influenciando a construção do enunciado e do material didático, assim como das propostas em sala de aula.

Em algumas UTs há mais do que uma proposta de tarefa, de modo que, o aluno possa escolher aquela que se sente mais estimulado a fazer. Já no caso do exame CELPE-Bras que é composto por quatro tarefas – parte escrita -, a relação entre os sujeitos é mais próxima ao da categoria injunção por ser mais impositivo. O candidato (interlocutor) recebe sanções como a não aprovação no exame caso não as produza como o solicitado.

Em relação as UTs e enunciados de tarefas de material didático sugiro uma combinação das três categorias para se chegar uma caracterização mais apropriada conforme a que segue:

**Papel do locutor:**

- *estabelece* com seu enunciado uma ação a realizar (a dizer ou a fazer).
- *sabe* (ou *supõe*) que o interlocutor está numa situação desfavorável.

- *propõe* ao interlocutor executar a ação descrita como um meio de melhorar a situação.

- *atribui a si* um estatuto de saber (mais ou menos confirmado pela experiência).

**Papel do interlocutor:**

- *é tido como* competente para executar a tarefa

- *é o beneficiário* de uma ‘proposta de fazer’ para melhorar sua situação.

- *acha-se em situação* de ter de aceitar / recusar a oferta.”

Assim, a relação existente entre os sujeitos do ato comunicativo – material didático – está mais próxima a de propor ao aluno a execução de tarefas que possam auxiliá-lo a desenvolver sua proficiência. Aproximando-se de conceitos normalmente atribuídos à tarefa e ao processo de Ensino de Línguas por Tarefas – ELT.

#### **4 PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS E ENUNCIADOS DE TAREFAS PARA O ENSINO DE PLE NO CELIN-UFPR**

Neste capítulo pretendo refletir sobre critérios de elaboração de UTs e de enunciados de tarefas, com o objetivo de fornecer uma proposta para a produção de material didático para ensino de PLE no Celin. Evidencio preocupações fundamentais e apresento parâmetros, os quais são pensados segundo o contexto situacional de ensino.

O desafio de refletir sobre os enunciados de tarefas envolve não apenas o enunciado em si, mas todo o entorno em que se insere. Não se elaboram tarefas isoladamente. Elas fazem parte de uma sequência de trabalho ou acompanham um texto como disparador da proposta de produção. Além disso, estão conectados por um programa de curso, sua concepção teórica, pelas perspectivas teóricas da instituição de ensino e pela relação de poder entre os participantes do ato comunicativo.

Inicialmente farei a descrição e a definição de etapas para a organização de uma unidade temática. Para auxiliar a organização desse processo, elaborei perguntas, que aparecerão no final de cada tópico. Como base teórica, seguirei os pressupostos descritos nos capítulos 2 e 3. Além disso, oriento-me pela minha experiência no ensino de PLE, pela produção de material didático e pela prática de formação de professores nesta área. Na última seção deste capítulo me concentrarei na descrição do processo de elaboração do enunciado das tarefas.

Como primeiro item de reflexão e base para todos os itens seguintes, chamo atenção para o exercício de alteridade. Essa prática, que consiste em se colocar no lugar do outro, irá fornecer ao professor uma visão plural sobre todo o processo de ensino-aprendizagem em que estiver envolvido. Isso provocará, com uma certa dosagem, o descentramento do professor e colocará o interesse dos alunos e da instituição em destaque.

Pode haver a tendência, por parte de professores/elaboradores de materiais, em usar textos ou propor atividades de acordo com as suas preferências pessoais. Nesse momento, um exercício de alteridade trará certamente benefícios. Colocar-se no lugar do aluno e perceber a realidade desse ponto de vista pode se tornar mais difícil quando

o elaborador do material é um falante nativo e, claro, não passou pelo processo de aprendizagem de sua língua como língua estrangeira. O exercício de alteridade, aqui, implica ter (ou tentar ter) um olhar estrangeiro sobre a sua própria língua e cultura. Além disso, outras diferenças, como faixa etária, sexo, tendências político-ideológicas, etc. tornam essa prática desafiadora. De qualquer forma, tentar mergulhar no mundo do outro (do aluno) pode fazer com que se desenvolva um olhar crítico e, assim, até se preveja o sucesso ou insucesso de atividades. Na prática isso consiste em não levar para a sala de aula ou colocar nos materiais textos ou propostas de reflexão de que o professor goste muito e ache que isso é importantíssimo para os alunos, sem passar continuamente pela construção de diálogo com os alunos, com os colegas professores e a instituição para definir o que seria mais adequado e necessário para a aprendizagem.

Um exemplo para o exercício de alteridade é pensar em como é o cotidiano dos alunos, onde moram, como chegam até a escola, com quem conversam. Observar se parecem contentes de viver no Brasil ou não. Pensar no que sentem falta, no que lhes faz feliz, na realidade de onde vieram (seus países de origem) e para isso precisamos estudar muito sobre diferentes culturas. Além disso, pensar na atitude dos alunos em sala de aula, se interagem com facilidade ou não, se fazem perguntas, se demonstram cansaço ou interesse.

Essa prática é essencial para professores de PLE iniciantes e para os que vêm do ensino de outras línguas, ou seja, os que ensinam línguas estrangeiras (inglês, francês, alemão, italiano, etc.) para brasileiros. Ao ensinar para pessoas da mesma nacionalidade, facilmente percebe-se seu interesse ou desinteresse, por exemplo. Nesse caso, também a linguagem não verbal, como a linguagem do corpo, os gestos, as expressões faciais, que fazem parte da comunicação, nos ajudam a compreender nossos alunos. Com alunos estrangeiros precisamos desenvolver uma nova dinâmica de comunicação e, para isso, observar com cuidado nosso interlocutor.

#### 4.1 ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES TEMÁTICAS

Com o objetivo de sistematizar o trabalho, a seguir defino etapas, embora estejam totalmente imbricadas no processo de elaboração de unidades temáticas:

- Etapa preliminar ou de planejamento
  - Adequação ao contexto de ensino
  - Sondagem quanto ao perfil do aluno e suas necessidades
  - Processo de seleção de textos que irão compor as UTs
- Etapa de confecção.

##### 4.1.1 Etapa preliminar ou de planejamento

A primeira etapa está ligada ao planejamento da UT e conseqüentemente à tomada de decisões que envolvem o processo inicial. Para isso, deve-se pensar no contexto de ensino, o perfil dos alunos e selecionar textos que irão compor o material como textos de partida para disparar as atividades. Trata-se de considerar elementos “externos” à UT. Esses itens merecem especial atenção, por isso na sequência farei algumas reflexões relacionadas a cada critério a ser observado.

- Adequação ao contexto de ensino

Esse primeiro item destaca a adequação do material à realidade institucional em que ele for aplicado. Isso envolve pensar em quais são as características da instituição como: sua área de atuação, sua tendência político-ideológica, seu processo de contratação de professores (professores experientes e estagiários), seu posicionamento teórico-metodológico e tipos de cursos que oferece.

Preparar material didático para uma editora que pretende imprimir e vendê-lo em larga escala é diferente de preparar material para um instituto de línguas, porém em ambos devem-se observar os fatores aqui propostos. A vantagem do material para um público restrito é que torna-se personalizado e com isso tem maiores chances de suprir a demanda.

No caso do ensino de PLE no Celin, os livros didáticos disponíveis no mercado

não atendem as especificidades deste instituto, que oferece diferentes cursos e com expressiva carga horária. No próximo capítulo irei descrever esses cursos e suas características.

Para cada curso se faz necessário um plano de estudo. Mesmo que se trate de aulas particulares. Para cursos de línguas regulares divididos em níveis básicos, intermediários e avançados, é fundamental pensar em planos de cursos que possam dar sequenciamento aos níveis. Esse planejamento deve estar de acordo com o número de horas do curso.

A primeira etapa para desenvolver um plano de curso é pesquisar o perfil dos alunos e com isso pensar na distribuição dos temas que serão tratados e dos gêneros discursivos distribuídos no decorrer das unidades. Como ressaltai no início desta seção, as etapas estão imbricadas, são dependentes, mas, de qualquer modo, para este estudo se faz necessário sistematizá-las.

O plano de curso deve ser pensado de maneira que as unidades temáticas tenham de fato unidade. Para isso os temas tratados devem estar ligados por um tema maior como um pano de fundo. Isso incide também em considerar os conteúdos planejados para os níveis antecedentes e subsequentes.

Outro fator que gostaria de pontuar nesta fase é quanto aos professores. Primeiro, deve-se pensar na formação dos professores que irão aplicar o material. Se estes não conhecerem a base teórico-metodológica que o gestou, a tendência é a proposta ser subaproveitada. Por isso a importância de se fornecer o manual do professor com explicações sobre conceitos teóricos, visão de língua, de cultura e de proficiência. Além disso, é também indispensável que o manual contenha os objetivos de ensino, como podem ser colocados em prática e, ainda, ideias para ampliar o uso das propostas.

Em segundo lugar, no planejamento do material deve-se pensar que professores com pouca experiência talvez o utilizem e neste caso, ele precisa ser um suporte eficiente, tentando prever as prováveis perguntas dos alunos. A capacidade de prever as dificuldades geradas pelos textos e atividades propostas, e também as dificuldades de ensino de professores iniciantes compõem um importante elemento de construção do material.



Finalmente, deve-se pensar que o material didático em institutos de língua geralmente é construído coletivamente, e também será aplicado por mais de um professor. Essa é uma situação que exige dos professores envolvidos estarem cientes quanto a um plano de trabalho a seguir. Caso contrário, corre-se o risco de apenas fazer montagens, agregando textos do mesmo tema para formar uma UT. Isso se aproxima a montar material ao invés de produzir/criar/elaborar com uma concepção de linguagem comum que deve ser discutida continuamente e repassada aos estagiários que chegam.

- Adequação ao perfil dos alunos e suas necessidades de aprendizagem

Ao pensar na construção de um programa de curso e no material a ser usado, deve-se obrigatoriamente pensar nas necessidades e objetivos dos alunos a quem se direciona a proposta didática. Coloca-se assim o aluno/aprendiz no centro do processo de aprendizagem. Quanto mais informações disponíveis sobre o público-alvo e suas necessidades, mais chance de se produzirem atividades adequadas. Quando se pensa no ensino de PLE no Brasil e especificamente no Celin, a diversidade linguística e cultural em um mesmo grupo geralmente é muito grande. Muitas podem ser as variáveis, como o nível de conhecimento da língua-alvo, o tempo que mora no país, a língua materna (se é uma língua românica, então, mais próxima do português, ou línguas mais distantes, como o chinês, o coreano, etc.), o conhecimento de outras línguas estrangeiras, o nível de intimidade com o mundo da escrita, o grau de escolaridade, os hábitos de aprendizagem e outras. Mesmo em se tratando de aprender uma língua estrangeira no país onde ela é oficial e falada, há aqueles que se relacionam quase que exclusivamente com compatriotas, estando assim parcialmente envolvidos com a prática da língua que estão aprendendo. Além disso, tem crescido o número de filhos de brasileiros nascidos em países estrangeiros que querem aprimorar o conhecimento da língua portuguesa, principalmente da escrita. Essas razões podem levar à formação de grupos de aprendizagem bastante variados, com diversas necessidades e interesses. Porém, o que geralmente se ouve de alunos quando buscam um curso de PLE é a vontade de ter um livro com exercícios gramaticais, pelo fato de já terem contato com falantes do português e com a cultura do país fora da

escola. Esse pensamento, embora bastante frequente, pode levar a grandes enganos. A prova disso é que muitas pessoas moram há bastante tempo no país e não conseguem se comunicar com proficiência. Conceituo proficiência como a capacidade de se expressar e se fazer entender em uma língua não materna.

A definição das necessidades de aprendizagem dos alunos poderá ser evidenciada através de pesquisas sobre o perfil dos alunos e por observação de relatos de alunos de um mesmo nível durante vários módulos. Quando estiver claro quem são os alunos, passa a ser mais fácil saber do que precisam. Mas, quando ensinamos em grupos com diferentes perfis, podemos estar diante de muitas necessidades e dar conta de todas ou prever um material didático que possa contemplar todas essas necessidades passa a ser um desafio enorme. Nessa situação, acredito que a experiência na área proporcionará ao professor a capacidade de inferir sobre o que os alunos precisam, mesmo porque muitos estudantes não sabem dizer pontualmente o que necessitam aprender. Dizem geralmente que querem aprender *português bem*, mas se questionados sobre as menores dificuldades, normalmente, dizem que é complicado entender as pessoas, ou que precisam estudar gramática, por exemplo. Estas são respostas que não contribuem muito para esse processo. Pode-se descobrir mais conversando com os alunos, individualmente, sobre fatos cotidianos, ou pedir que contem alguma experiência vivida, seus interesses, seus planos, ou ainda, solicitando que produzam tarefas de textos. A partir daí é possível para o professor perceber habilidades como: o nível de compreensão, as interferências, a pronúncia, a fluência, a adequação gramatical, a riqueza de vocabulário ou de repertório e também interesses, gostos e etc.

Em relação ao conteúdo linguístico, existe uma sequência de aquisição frequentemente esperada. Geralmente estruturas mais simples são adquiridas primeiro, enquanto que estruturas mais complexas, é necessário mais tempo. É possível prever também dificuldade com estruturas ausentes na língua do aluno, como por exemplo, o uso de artigos para alunos orientais. Sabe-se de antemão que o uso de pronomes relativos e da conjugação do pretérito perfeito do indicativo exigirá muito mais tempo para que os alunos se apropriem dessas formas. Com essas necessidades relativamente previsíveis pode-se organizar o plano de curso, mas não seguindo um

processo acumulativo de conteúdos linguísticos. Os mesmos itens gramaticais devem aparecer várias vezes no decorrer de um curso e mesmo em mais de um curso. Por isso o aluno irá rever o mesmo tópico em contextos diferentes para que tenha mais chance de se apropriar do conteúdo. Essa organização segue a distribuição em espiral e não uma progressão linear que ingenuamente espera dar conta da aprendizagem de determinado fato da língua com uma ou duas aulas e a partir daí já se entende como conteúdo dado e absorvido.

Produzir material específico para cada grupo com carga horária semanal de 12h é muito desgastante para os professores e provavelmente isso geraria pouca qualidade. Acredito que o melhor seja ter um material organizado para cada nível, porém revisado continuamente e no decorrer de cada módulo, deve-se fazer alguns ajustes e compilar material extra, para suprir necessidades específicas. Por isso, será de grande importância um cuidadoso planejamento do curso procurando construí-lo de forma abrangente para dar conta de muitas necessidades. Assim como, buscar aprimorá-lo a cada fim de módulo e descartar ou modificar o que não vem dando bons resultados.

- Seleção de textos

A seleção de textos para compor o material é um trabalho de “garimpagem”. Para se ter sucesso nessa empreitada, há que se desenvolver habilidade para identificá-los. Nesse esforço para encontrar um texto adequado ou, quem sabe, um ótimo texto, parte-se da necessidade de atender alguns requisitos, como: ter qualidade; ser relevante quanto ao tema da UT e conseqüentemente ao programa de curso; estar adequado ao nível de proficiência dos alunos; e ainda, que seja interessante e provocativo, ou seja, que instigue o aluno à interlocução. É importante pensar também numa progressão textual, iniciar com textos mais previsíveis como biografias, depoimentos, notícias para mais tarde se chegar em textos argumentativos por exemplo.

A professora Norimar Júdice recomenda

utilizar textos de fontes diversas, que incluam diferentes pontos de vista e vozes sociais, e recorrer a exemplares que ofereçam todo o insumo necessário, caso sua compreensão seja o ponto de partida para o desenvolvimento de uma tarefa de produção textual. (2013, p. 162).

Os textos de partida ou disparadores<sup>12</sup> irão ancorar o trabalho subsequente e por isso precisam seduzir o leitor, instigando-o a uma atitude responsiva, ou seja, à interlocução. Se buscamos atitude responsiva do aluno, é necessário que ele se sinta estimulado a responder. Quanto mais familiarizado estiver com o assunto, ou seja, se ele vivencia essa realidade, mais condições terá de falar sobre esse tema. Por essa razão, as propostas de trabalho devem ser significativas para o aluno. Nesse sentido, o assunto ou tema precisa propor questionamentos que incluam as experiências de vida das pessoas. No âmbito do ensino de PLE, isso pode significar pessoas do mundo inteiro. Por exemplo, em uma UT que fale sobre moradia, é necessário prever questões e textos que abordem a vida de estrangeiros no Brasil, suas dificuldades de adaptação ao modo de morar aqui. Também é possível fazer comparações de diferentes tipos de moradia no país do aluno e no Brasil, relatar o processo de aluguel da casa ou apartamento onde mora, etc. Assim, o aluno é parte atuante desse processo, pois a proposta de trabalho é organizada objetivando que ele fale, escreva, pense, discuta e se aproprie de novos conceitos.

Embora seja importante abordar a vida no Brasil e conhecimentos sobre o país, devemos ter cuidado para não incorrer em certas cristalizações ou conceitos pré-fixados e com isso limitar o olhar do aluno. Todas essas observações são importantes no momento de optar por um texto ou outro tornando esse processo uma atividade de “garimpagem”, como já foi dito. Além dessas observações, sigo apresentando outras.

A escolha dos textos deve ser guiada também pela possibilidade de os alunos estarem preparados para compreender determinados textos devido a sua complexidade linguística ou assunto. Propor textos muito complexos ou muito fáceis pode comprometer o desenvolvimento do trabalho. Para alunos falantes de línguas próximas ao português, como falantes de outras línguas românicas, é um fator menos complicador, uma vez que a transparência entre as línguas permite um trânsito de compreensão entre elas. Por outro lado, para alunos falantes de línguas distantes é muito preocupante a escolha de texto, principalmente nos níveis iniciais, o que certamente irá restringir a escolha. Para esse perfil de aluno, a preocupação com o

---

<sup>12</sup>Textos disparadores ou de partida são textos usados nas unidades temáticas para introduzir o tema e para iniciar o trabalho de discussão/conversaão, análise, prática auditiva e outras atividades que compõem a unidade.

nível de dificuldade do texto irá trazer consequências diretamente ligadas à percepção, por parte do aluno, de estar aprendendo ou não. Se essa for a percepção do aluno, ele irá certamente se sentir frustrado quando entender pouco do texto. A compreensão, principalmente nos níveis iniciais, irá proporcionar satisfação e sensação de estar aprendendo. No entanto, é fundamental propor também textos, escritos ou orais, desafiadores, inclusive textos literários para assim, evoluir ou seguir adiante no processo de aprendizagem. Nestes casos, desde que se tenha uma língua ponte, deve-se explicar estratégias de leitura ou a importância de entender a organização geral do texto, fazer inferências e não limitar-se a compreender todas as palavras que o compõem para depois tentar entender o que o texto quer dizer. Essa preocupação é essencial, sobretudo para grupos com alunos asiáticos que têm tendência em esgotar o texto, procurando clareza do início ao fim.

Muitos gêneros discursivos transcendem fronteiras linguísticas e pode-se inferir seu propósito apenas pelo seu formato, sem mesmo saber decodificar o registro linguístico por exemplo, um convite impresso, um cartão de visitas, um comercial de supermercado com oferta de produtos e preços. Quanto mais conhecido o gênero mais provável a leitura e compreensão. Por isso nos níveis iniciais, explorar textos bastante comuns em diferentes culturas poderá contribuir para a compreensão desses textos.

Encontrar um texto adequado está ligado ao conhecimento que temos previamente sobre o perfil do aluno. Quanto mais conhecimento disponível sobre quem será o interlocutor das atividades, maior possibilidade de acertar nas escolhas. Para isso vale a pergunta do professor Geraldi (1997, p.168):

A primeira pergunta a fazer aqui é *para que se lê o que se lê?* Como ensina Ducrot que não se pode falar a alguém sem imaginar que o que se fala pode lhe interessar, podemos nos perguntar como se estatui a legitimidade das leituras que se fazem em sala de aula. [Grifos do autor].

Outro fator a ser observado é a escolha dos textos disparadores em razão dos textos que serão solicitados para a produção das tarefas. Não necessariamente o gênero discursivo exigido na tarefa deve ser igual ao texto disparador, mas deve aparecer em UTs anteriores.

Muitas vezes, por falta de um bom texto, se utiliza um texto realístico – produzido

à semelhança de um texto real – para poder viabilizar a proposta de trabalho. Isso é muito mais frequente com os textos orais, como depoimentos e entrevistas. Porém, o ideal é a utilização de textos autênticos porque contêm a realidade de uso e de produção. No entanto, ao colocarmos um texto autêntico no material didático e consequentemente o levarmos à sala de aula, este texto passa a constituir outra prática de uso, e desse modo vai se reconfigurando. Para o aluno ter que ler determinados textos escolhidos pelo professor elaborador do material, a leitura passa a ser de certa forma arbitrária, imposta pelo professor ou pelo material. Pensar nisso torna a responsabilidade em escolhê-los ainda maior. Para guiar o professor/elaborador de material, é necessário pensar que a perspectiva de ensino com base em gêneros discursivos visa levar os alunos a situações comunicativas, mais próximas da realidade em que ele provavelmente vá viver. Com isso, prepara-se o aluno para se inserir socialmente. Isso é de fundamental importância ao pensar no ensino quando o uso da língua é uma questão de sobrevivência. Dependendo do tema definido para a UT, assim como dos gêneros discursivos, deve-se procurar textos ligados à ação comunicativa, seja para servir como referência de uso ou para contribuir na construção dos sentidos relativos ao tema, formando assim um todo significativo e compondo a encenação do ato da comunicação, como fala Patrick Charaudeau (descrito na seção 3.2).

Finalizo esta seção com perguntas que visam a facilitar a aplicação/reflexão sobre critérios para elaboração de unidades temáticas:

1. Adequação ao contexto de ensino
  - 1.1 A proposta de trabalho leva em conta as características da instituição de ensino e as especificidades do programa de curso?
  - 1.2 Os professores aplicadores estão munidos de conhecimento teórico-metodológico que lhes dará a base para a aplicação do material?
2. Adequação ao perfil dos alunos
  - 2.1 Houve pesquisa para conhecer os alunos ou os prováveis alunos?

2.2 Houve reflexão quanto às necessidades e interesses dos alunos?

2.3 A proposta de trabalho está adequada às necessidades e interesses dos alunos?

### 3. Seleção dos textos e da temática

3.1 A seleção dos textos foi feita com base na observação do perfil do aluno, da relevância da temática e segundo o programa de curso?

3.2 Para a seleção dos textos foi considerada a diversidade cultural, a diferença entre registros da língua, a variedade de mídias de publicação?

3.3 O texto selecionado é interessante, por quê? Ele instiga a interlocução (provoca a resposta do aluno)? Ele proporciona uma leitura prazerosa? Ele traz curiosidades, emociona, faz rir? Ou ainda, ele contém vocabulário importante para o desenvolvimento de atividades subsequentes?

#### 4.1.2 Etapa de confecção de unidades temáticas (UTs)

Nesta seção reflito sobre a confecção ou organização de UTs. Após a observação dos critérios de planejamento, parte-se, então, para o trabalho de produção ou *design* de UTs que visam a prática de diferentes gêneros do discurso e propõem a produção de tarefas.

Primeiramente gostaria de retomar uma citação de Patrick Charaudeau (seção 3.2) em que o linguista compara o ato de comunicar com uma encenação, pois o diretor de teatro utiliza os componentes do espaço cênico para produzir efeitos de sentido visando o seu interlocutor. Para o linguista, no centro do ato de comunicação está o sujeito falante (o locutor) em relação a um outro parceiro (o interlocutor).

Tomando esses pressupostos como fundamentação, comparo-os com uma UT. Nesse caso, o professor elaborador do material, junto com a instituição de ensino, formam o locutor, e o aluno a quem se destina o material será o interlocutor, embora muitas vezes o professor elaborador não seja o professor aplicador. Assim, o ato

comunicativo terá um intermediário, que é o professor aplicador, e este pode ser visto como parte do locutor.

Segundo Patrick Charaudeau (2012) (ver seção 3.2.1), os componentes do ato comunicativo são: a situação de comunicação; os modos de organização do discurso; a língua e o texto. O autor ressalta a complexidade desses componentes e a estreita relação existente entre eles. No esforço para tentar descrever e definir critérios para a elaboração de UTs baseadas em gêneros discursivos e conseqüentemente para a elaboração de enunciados de tarefas, comparo esse processo ao do ato comunicativo. Pois se pensarmos em uma sequência de atividades, há necessidade de haver uma situação de comunicação, com um tema e subtemas em torno dos quais iremos abordar diferentes gêneros discursivos. A situação de comunicação será a geradora e provocadora de diferentes textos. O objetivo dessas atividades é preparar o aluno caso viva situações semelhantes em práticas sociais reais.

Para definir o tema da UT é importante pesquisar com os alunos as suas necessidades e pensar em quais são as práticas sociais envolvidas nesse assunto.

O segundo componente são os modos de organização do discurso. Charaudeau (ver seção 3.2) defende o agrupamento de determinadas categorias de língua em função das finalidades discursivas do ato da comunicação. Se escolhermos um determinado tema para organizar a UT, teremos conseqüentemente várias categorias de língua (ou gêneros discursivos) implicadas. Um ato comunicativo envolve mais de um gênero, que muitas vezes se misturam. A título de descrição e de estudo, Charaudeau define os modos de organização do discurso em: modo enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Esses modos possuem uma função de base e um princípio de organização (ver seção 3.2.1). Ao pensarmos no material didático, devemos considerar que é fundamental dar conta de levar o aluno a identificar os diferentes modos e de praticar estratégias para a sua produção.

O terceiro componente é a língua. Esse componente é visto por Charaudeau como a materialização verbal do discurso, que ao mesmo tempo possui *forma* e *sentido*. Essa perspectiva coincide com a apresentada pelo ELT, no qual a língua é vista como recurso para a concretização de nossos objetivos comunicativos. O domínio desse recurso no ensino de línguas é gradual e é fortemente influenciado pela língua



materna do aluno e por outras línguas estrangeiras que ele domine. O material didático precisa prever atividades de reflexão sobre o uso de determinadas estruturas linguísticas para que o aluno tenha recursos para produzir textos. Para concluir esse tópico cito Schoffen (2009, p. 141),

usar a linguagem significa desempenhar ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos linguísticos que são constituintes da ação, entendendo que, para cada contexto, em cada evento e de acordo com os participantes envolvidos, existem recursos linguísticos preferidos para o cumprimento daquele propósito naquele contexto.

O último componente – o texto – é visto por Charaudeau (2012) como o resultado material do ato de comunicação. O texto está no final do processo e, nos materiais didáticos, está fortemente ligado à produção da tarefa. Estas convidam ou propõem a produção de determinados textos que usam material verbal fornecido pela língua, e que seguem determinadas características quanto ao seu formato. Por sua vez, o formato dos textos, segue modos de organização do discurso determinados pela situação de comunicação imposta por restrições do contexto de realização. Afigura 6 ilustra esse processo.

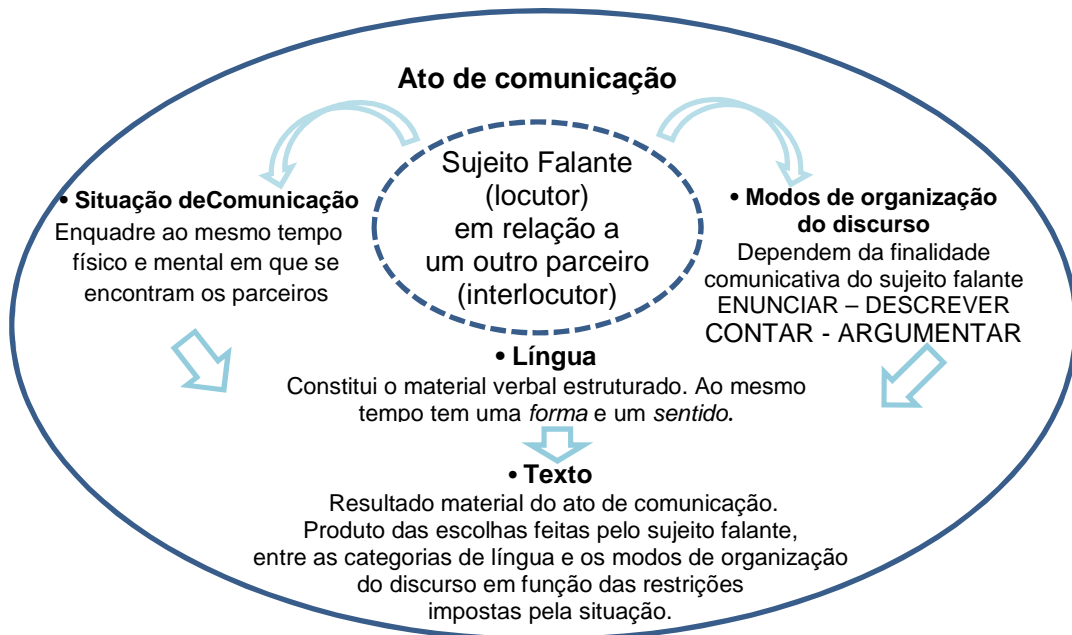


FIGURA 6 – RELAÇÃO DOS COMPONENTES DO ATO COMUNICATIVO  
 FONTE: SANTOS (2014), adaptado de Charaudeau (2012, p. 68).

Utilizo os componentes do ato comunicativo e as fases de produção de tarefas proposta por Willis (ver seção 2.3) como base para organizar uma UT. Apresento a seguir (brevemente) a explicação dessas etapas e uma figura ilustrativa com o resumo dessas etapas.

No centro do processo de elaboração de uma UT deve estar a relevância do tema a ser desenvolvido e a preocupação com a interlocução, ou seja, a capacidade de provocar o aluno a produzir textos.

A primeira etapa está relacionada aos textos de partida ou disparadores que irão impulsionar toda a proposta. Em seguida, estão as atividades de compreensão e discussão sobre o tema e sobre os textos. Essa é uma etapa de exploração dos textos, assim como de conectar a temática à realidade social do aluno.

A etapa seguinte consiste em ampliar vocabulário/repertório, refletir sobre a estrutura do texto utilizado ou mesmo analisar o uso de alguma estrutura lingüística presente nos textos de partida.

A próxima etapa envolve a preparação para a produção da tarefa com a leitura do enunciado e planejamento do texto. Até essa etapa o processo coincide com a fase da pré-tarefa, para depois seguir com o ciclo da tarefa.

Todo o trabalho culmina na produção de uma ou mais tarefas, ou seja, na produção de textos, orais ou escritos.

A última etapa finaliza o processo com o *feed-back* quanto aos textos produzidos tanto dos alunos, relatando os resultados da produção quanto do professor sobre o texto produzido. Além disso, o trabalho segue com esclarecimento de dúvidas, quando o professor dá sugestões de melhoria/adequação dos textos, e com análise e prática de estruturas linguísticas. Essa última etapa equivale à pós-tarefa.

A figura 7 resume essas etapas.

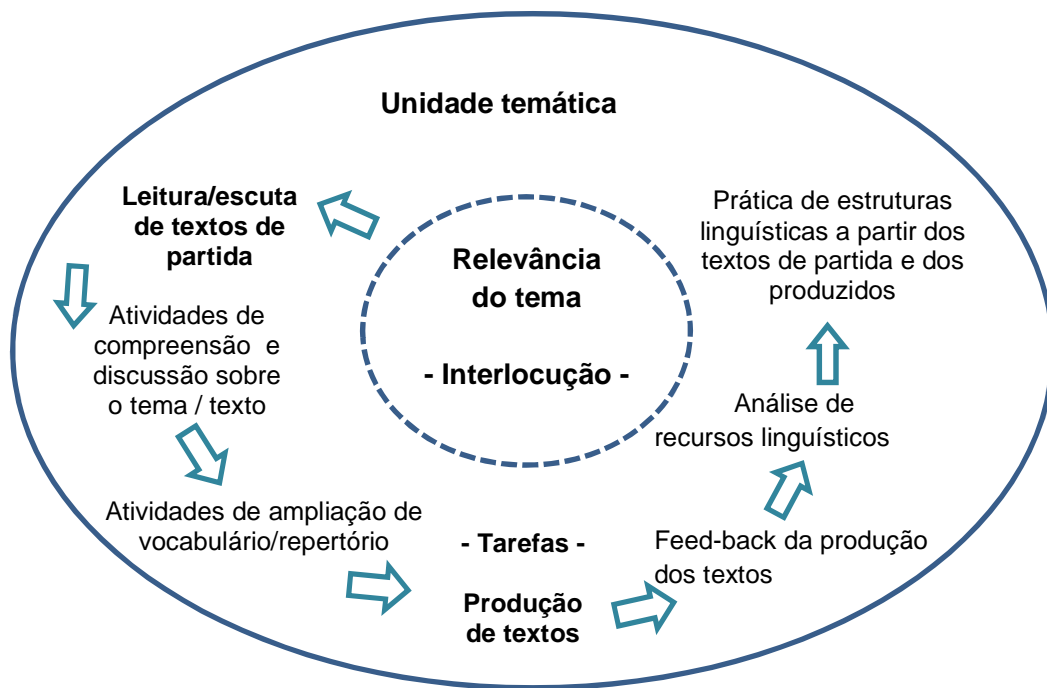


FIGURA 7 – ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA  
FONTE: SANTOS (2014)

Critérios e perguntas que orientam a confecção de unidades temáticas:

1. Adequação quanto à organização e propósitos da UT
  - 1.1 A UT segue o programa de curso já estabelecido quanto à temática e aos objetivos sociodiscursivos?
  - 1.1 Os textos de partida são autênticos, ou a maioria deles é?
  - 1.2 Há questões que levam à análise da adequação discursiva dos textos?
  - 1.3 A UT considera o aluno enquanto ator social?
2. Adequação das atividades e tarefas
  - 2.1. As atividades propostas dão subsídios para a produção da tarefa? Em que sentido? Elas fornecem vocabulário útil, estimulam a discussão e a interlocução e/ou a percepção das estratégias de produção de texto, por exemplo?

- 2.2. O grau de dificuldade das propostas de trabalho está de acordo com o nível de proficiência dos alunos?
3. Exploração e descrição dos recursos linguísticos
  - 3.1 São explorados recursos linguísticos apresentados nos textos?
  - 3.2 Há orientações/descrições quanto ao uso de recursos linguísticos relacionados aos textos que os alunos deverão produzir nas tarefas?
  - 3.2 Há exercícios de prática de estruturas linguísticas para fixação de estruturas?

#### 4.2 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE TAREFAS

O enunciado da tarefa deve conter informações que servirão de guia para a sua execução. Nas palavras da pesquisadora Maíra da Silva Gomes (2009, p. 24), “No enunciado da tarefa, devem ser fornecidos os elementos necessários para a (re)construção dos gêneros que a compõem, tais como a situação comunicativa, os interlocutores e os papéis que devem assumir e os propósitos da interação”. Gomes (2009) realizou um estudo sobre a complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras. Esse estudo se direciona à avaliação e ela ressalta que “quanto mais explícitos estiverem os critérios para a elaboração de tarefas, mais possibilidades há de se fazer inferências válidas nas interpretações dos resultados das tarefas”. (GOMES, 2009, p.25).

De qualquer modo, seja para tarefas avaliativas ou não, é essencial refletir sobre a quantidade/qualidade de informação fornecida nos enunciados.

Alguns critérios podem auxiliar o professor elaborador a construir os enunciados. Se partirmos do conceito de que tarefas são propostas de produção de textos que façam sentido no mundo real com determinados objetivos, para determinados interlocutores com determinados papéis sociais, em um contexto situacional específico, precisamos criar no enunciado condições que levem o aluno a desenvolver no seu texto a encenação necessária para cumprir a tarefa. O aluno precisa visualizar a relação

dialógica que ele deve estabelecer no texto que irá produzir. A carência de informações no enunciado e a pouca relevância da produção de determinada tarefa podem gerar falhas de compreensão ou inadequações na produção.

Segundo Charaudeau (2012, p. 75),

para o locutor a fala é uma questão de estratégia, em que ele se pergunta: 'como é que vou/devo falar (ou escrever)', levando em conta o que ele percebe do interlocutor, o que ele imagina que o interlocutor percebe e espera dele, o saber que eles têm em comum e os papéis que devem desempenhar.

A encenação do ato comunicativo, conforme descrito na seção 3.2.1, resulta em vários componentes. Esses componentes irão constituir determinadas competências, que, juntas, formam a competência discursiva. Segundo Charaudeau (2012, p. 8), é fazendo funcionar essa competência (discursiva) "que se produzem os atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social."

Fazem parte dessa competência:

- a *competência situacional*, que está relacionada à *situação de comunicação* e leva a considerar a *finalidade* do ato comunicativo e a *identidade* dos seus integrantes (locutor e interlocutor); Com essa competência defino o primeiro critério para a elaboração de tarefas: A tarefa propõe com clareza qual é a situação comunicativa em que o texto a ser produzido está inserido? Em materiais didáticos a percepção da situação comunicativa ou o lugar social em que ocorre o ato comunicativo é favorecido pelas atividades e textos que antecedem a tarefa. A finalidade e a identidade dos integrantes também são mais facilmente perceptíveis quando se criam várias propostas de discussão do assunto e análise na situação comunicativa. Por isso, a importância de haver atividades integradas durante a UT e no enunciado conter a finalidade do texto e quem escreve e para quem escreve. O locutor do texto a ser produzido deve estar no centro da situação comunicativa e, ao se dirigir a um interlocutor, projeta a imagem deste.

As escolhas linguísticas feitas pelo locutor estão intimamente ligadas a essa imagem e a preocupação ou expectativa de uma possível resposta ao texto. Essa competência é especialmente complexa para alguns alunos, principalmente, os alunos de línguas e culturas distantes. A dificuldade está na falta de conhecimento de como

ocorrem determinadas práticas sociais. Muitas vezes as práticas que compõem determinadas encenações não são facilmente inferidas nem por nativos, quanto menos por pessoas de culturas distantes.

- a *competência semiolinguística* está relacionada à organização do ato da linguagem de acordo com determinadas visadas (enunciativa, descritiva, narrativa ou argumentativa). A finalidade, seu lugar social e seus interlocutores irão pressupor uma escolha de gênero discursivo a ser usado. Nem sempre o gênero discursivo está explícito no enunciado, mas outros componentes podem sugerir-lo.

- a *competência semântica* envolve a escolha de formas verbais para a construção de sentido de acordo com o ato comunicativo que se quer produzir. As formas verbais e o vocabulário de um texto são a materialização e o resultado final do processo de construção da cena enunciativa. A opção feita por determinado vocabulário marca a preocupação/adequação com a situação comunicativa, com os interlocutores e seus papéis sociais, também molda o gênero discursivo de acordo com sua visada.

Para ilustrar essas considerações, seguem tarefas da UT elaborada para o nível Pré-intermediário do Celin (em anexo). Essas tarefas aparecem no final da UT e o aluno tem a opção de escolher uma entre as três sugeridas. Ter várias opções de tarefas e poder ter escolha parece ser mais motivador.

### **Tarefa de produção de texto**

Assista ao vídeo e realize uma das atividades propostas.

#### **VÍDEO 3**

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=hmJ32QvVdFc>



Escolha uma das tarefas propostas. Faça a primeira versão e mostre para o seu professor. Depois envie para um ou mais amigos ou mostre aos colegas.

1. Na matéria da TV Globo o jornalista convida o telespectador a enviar um vídeo mostrando atividades esportivas na sua cidade. Ao invés de fazer um vídeo, você deve escrever um texto informativo sobre atividades esportivas na cidade de Curitiba.
2. Escreva um e-mail para um amigo curitibano informando sobre as atividades listadas nos textos 6, 7 e 8. Pergunte a seu amigo se conhece essas atividades, se já pratica ou se gostaria de praticar.
3. Releia a seção “Atividades esportivas em Curitiba” e produza um cartaz (tamanho A4) para divulgar as atividades esportivas ao ar livre em Curitiba. Cole o cartaz na secretaria da sua escola.

FIGURA 8 – EXEMPLO DE TAREFA USADA NO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO

FONTE: Material didático no Celin-UFPR

Conforme os exemplos da figura 8, a tarefa 1 está ligada ao conteúdo do vídeo e com isso, a situação comunicativa e a finalidade ficam melhor contextualizadas. A finalidade do texto deve ser compartilhar uma prática esportiva. O locutor deve ser o aluno e o interlocutor os colegas. Essa uma tarefa verossímil, ou seja, verdadeira. Embora os colegas sejam o interlocutor há também o professor como leitor/interlocutor dos textos produzidos pelos alunos. As tarefas terão sempre esse “desvio” quanto ao interlocutor. O professor será sempre leitor dos textos. De qualquer modo, em um

ambiente escolar, a função da produção de textos é de ajudar o aluno a ser proficiente e se preparar para diversas situações de práticas sociais que possa vivenciar.

A tarefa 2 também pretende ser uma tarefa verossímil, em que o aluno precisa escrever para amigos curitibanos informando sobre diversas práticas esportivas na cidade de Curitiba. Informar é a finalidade do texto e o interlocutor é um ou mais amigos. Nesse tipo de tarefa ocorre frequentemente que os alunos acabam não enviando o texto para os amigos (interlocutor) e o leitor passa ser o professor. Nesse caso, passa a não ser uma tarefa verossímil.

A tarefa 3 é mais uma tarefa verossímil com a finalidade de divulgar as práticas esportivas mostradas em textos anteriores. A informação de que o texto deve ser colado na secretaria da escola define o lugar social como um ambiente formal ou relativamente formal. Isso requer vocabulário ou expressões que estejam de acordo com tal propósito. A produção de cartazes ou texto de divulgação é frequentemente solicitada no exame CELPE-Bras, por isso também é incluída nos materiais do Celin.

Para concluir esta seção, gostaria de salientar a preocupação com a clareza das informações contidas no enunciado de tarefas. Também destaco a importância de solicitar a produção de vários tipos de textos e de ter referências quanto ao seu formato.

A falta de informações exigirá que o interlocutor faça (tente fazer) inferências para suprir o entendimento. Se os enunciados são dirigidos a alunos estrangeiros essa preocupação é maior devido ao nível de proficiência e eventual desconhecimento de práticas sociais que envolvem a produção de determinados textos. Sugiro que os professores produzam ou tentem produzir os textos que estão solicitando aos alunos, pois assim poderão perceber as dificuldades que porventura os alunos terão. Nesse sentido retomo a sugestão do exercício de alteridade no início do capítulo 4. Colocar-se no lugar do aluno, e, além disso, manter um olhar crítico em relação ao conteúdo do enunciado produzido é essencial para a qualidade desse trabalho. Para concluir, gostaria de salientar que as informações contidas nos enunciados de tarefas precisam ser relevantes para que possam ter efeitos contextuais e construam significado.



Perguntas que orientam a elaboração de enunciados de tarefas:

1. Adequação da tarefa ao seu entorno:
  - 1.1 A proposta de produção de texto está de acordo com o planejado no programa de curso?
  - 1.2 A tarefa é relevante para o aluno?
  - 1.3 Há variedade de textos solicitados pelas tarefas durante o curso?
  - 1.4 Durante a UT ou em outras UTs no decorrer do curso, há exemplos dos textos solicitados, para que o aluno tenha referência?
  - 1.5 Durante a UT foram explorados vocabulário, análise textual e estruturas gramaticais úteis para a produção de textos?
  - 1.6 Há tarefas (ou pelo menos uma) verossímil na UT?
2. Adequação das informações fornecidas no enunciado da tarefa
  - 2.1 A tarefa propõe com clareza a situação comunicativa, o lugar social e a finalidade do texto a ser produzido?
  - 2.2 A tarefa propõe com clareza quem deve ser o locutor e o interlocutor do texto?
  - 2.4 O enunciado pressupõe informações adequadas à produção do texto e ao nível de proficiência dos alunos?
  - 2.6 Os comandos das atividades mantêm proximidade com o interlocutor (o aluno), convidando-o e motivando-o a executar tais propostas?

## **5 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA O NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO DO CURSO DE PLE DO CELIN-UFPR – RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Como já mencionado anteriormente, neste capítulo meu objetivo é compartilhar a experiência da elaboração e da aplicação de uma unidade temática para o nível Pré-intermediário do curso regular do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Meu propósito é descrever o processo de elaboração de um material, bem como os resultados de sua aplicação, as impressões dos professores e dos alunos. Termino com sugestões de melhorias, pensando no processo de elaboração de materiais para esse nível. De alguma forma, acredito que muitas dessas reflexões poderão contribuir também para pensar em atividades para outros níveis e cursos.

### **5.1 O CELIN-UFPR: PERSPECTIVA HISTÓRICA E PROPÓSITOS**

O Celin é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da UFPR. Seu propósito é a formação profissional e continuada de alunos da graduação do Curso de Letras da UFPR. Foi criado em 1995 e vem ampliando sua atuação com a oferta de cursos de línguas e culturas diversas. Inicialmente foram oferecidos os cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e o ensino de latim e grego antigo, cursos do Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas. Mais tarde foram instituídos cursos de idiomas que representam as etnias formadoras da comunidade paranaense, como polonês, ucraniano, hebraico, japonês, russo, chinês, guarani, árabe, entre outras (CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR, 2014). É desse período também a inclusão do português como língua estrangeira para atender uma demanda crescente de intercambistas estrangeiros que vinham estudar na UFPR.

O Celin é uma instituição sem fins lucrativos que atende a comunidade interna e

externa à UFPR. Em 2007, os cursos de idiomas foram organizados em projetos vinculados à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, com a denominação de “Espaço integrado para ensino-aprendizagem, pesquisa e formação de professores de línguas e culturas diversas”, conforme o Relatório da Gestão 2008-2012 (2013, p. 12). Os cursos têm caráter extensionista, ou seja, são cursos de extensão. Atualmente a instituição tem aproximadamente 7.000 alunos e oferece os seguintes cursos: 1 Alemão, 2 Análise de MPB: Letra e Música, 3 Árabe, 4 Chinês, 5 Criações Mestiças, 6 Espanhol, 7 Esperanto, 8 Formação de Professores, 9 Francês, 10 Galanet: Galáxia em Rede, 11 Grego Antigo, 12 Grego Moderno, 13 Guarani, 14 Hebraico, 15 História da África e Línguas Africanas, 16 Holandês, 17 Inglês, 18 Introdução ao Sânscrito e sua Literatura, 19 Italiano, 20 Japonês, 21 Latim, 22 Língua e Cultura Nórdica Antiga, 23 Luz, Câmera e Interculturalidade, 24 Narrativa: Leitura e Produção, 25 Norueguês, 26 Oficina de Poesia e Criação Literária, 27 Opera Anima, 28 Pesquisas sobre o Ensino de Língua e Cultura Estrangeiras, 29 Poéticas Híbridas, 30 Polonês, 31 Português como Língua Estrangeira, 32 Português como Língua Estrangeira para Hispanofalantes, 33 Redação em Língua Portuguesa, 34 Redação para Textos Acadêmicos, 35 Russo, 36 Tandem, 37 Turco, 38 Ucraniano. (CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR, 2014).

Pela lista percebe-se a diversidade de cursos que integram o Celin. De acordo com informações obtidas no site da instituição, esses cursos são articulados sob a “perspectiva da interculturalidade, que pressupõe a ampliação de conhecimento de mundo, a reflexão de cada indivíduo sobre a relação entre língua, cultura e identidade e um melhor conhecimento de si mesmos.” (CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE UFPR, 2014).

Além dos cursos de língua e cultura, há outros serviços prestados pelo Celin, como a aplicação de exames de proficiência e de mobilidade acadêmica. É aplicado desde 1998 o exame CELPE-Bras - Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros; desde 2008 o CELU – Certificado de Español: Lengua y Uso; desde 2010 são aplicados exames de línguas para o Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional da UFPR. Esses exames são aplicados com apoio logístico do Escritório de Acordos e Convênios, que, além disso, desenvolve várias atividades administrativas

e pedagógicas relacionadas ao curso de PLE. Entre essas atividades, o Acordos e Convênios, criado em 2006, fornece cartas que atestam ou não a existência de vagas nos cursos do Celin, acompanha alunos à Polícia Federal, sugere famílias brasileiras com quem os alunos podem se hospedar/morar e organiza os cursos para alunos japoneses funcionários de empresas e para grupos de estudantes de convênios com universidades internacionais.

O corpo docente do Celin é formado por professores estagiários, estudantes da UFPR e, em sua maioria, por professores membros de uma cooperativa que, através de contrato, prestam serviço ao Centro de Línguas.

A partir de 2010, com o objetivo de dar apoio à formação docente, foi constituída a Coordenação Pedagógica do Celin. A proposta dessa Coordenação é construir ações coletivas entre o fazer pedagógico dos diferentes cursos e também refletir sobre essas ações. Trata-se de um projeto político-pedagógico que busca aperfeiçoar o processo de ensino, preocupando-se em considerar a diversidade das práticas pedagógicas tradicionalmente vinculadas a cada curso. (Relatório da Gestão 2008-2012, 2013, p. 29).

Como uma alternativa para a aprendizagem autônoma de línguas foi instituído no Celin, em 2007, o programa Tandem. Esse programa tem por objetivo reunir dois falantes nativos para que ambos troquem conhecimento linguístico e cultural sobre suas línguas. O Tandem é um programa que nasceu no continente europeu e que vem ampliando suas formas de atuação. Em 2013 foi criado o Núcleo Tandem-Celin para atuar em diferentes frentes de atendimento a alunos estrangeiros da instituição.

## 5.2 PRÁTICAS RELACIONADAS AO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CELIN-UFPR

Como já mencionado, o curso de PLE do Celin atende alunos intercambistas da UFPR e pessoas da comunidade. Conforme o gráfico 9 obtido junto ao Núcleo-Tandem Celin, no primeiro semestre de 2013 o curso de PLE atingiu o número de 495 alunos. Dados atualizados apontam para 208 alunos nos meses de janeiro e fevereiro de 2014.

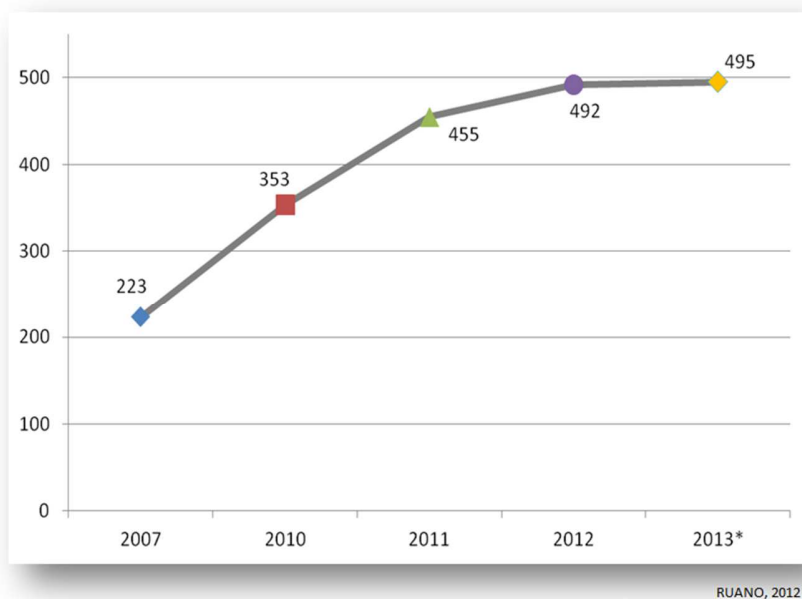


FIGURA 9 – NÚMERO DE ESTUDANTES DE PLE MATRICULADOS NO CELIN  
 FONTE: RUANO, 2012. Dados atualizados pelo Núcleo Tandem-Celin

Esses alunos são provenientes de diferentes países. De acordo com o gráfico a seguir, o maior número de alunos em 2013 foi da Coreia do Sul, totalizando pouco mais de 25 estudantes.

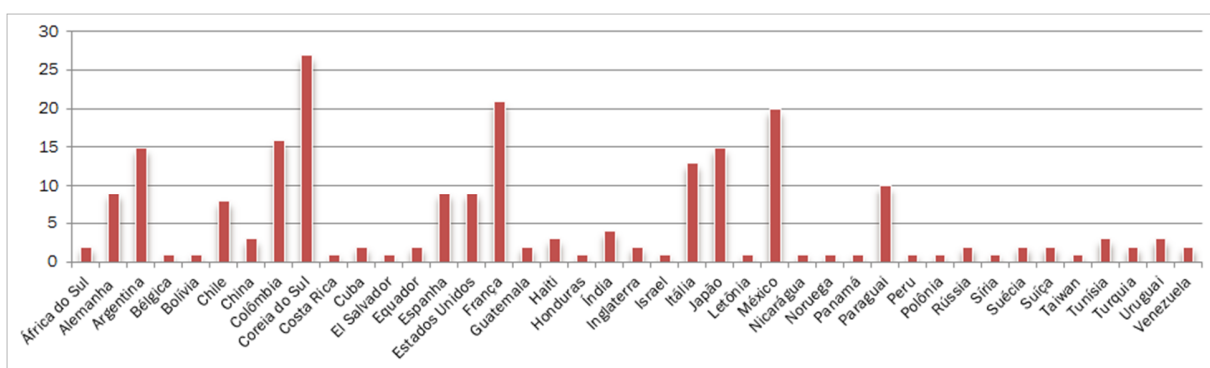


FIGURA 10 – NACIONALIDADE DOS ALUNOS DO CELIN NO ANO DE 2013  
 Fonte: RUANO, 2012. Dados atualizados pelo Núcleo Tandem-Celin

Ao chegar ao Celin os alunos são informados sobre diferentes cursos oferecidos e depois são encaminhados para um teste de nivelamento. Esse teste consiste em uma avaliação escrita e outra oral com o objetivo de definir o melhor nível para que o aluno estude. O nivelamento não visa a definição do nível de proficiência dos alunos, como ocorre em exames de proficiência. A finalidade do nivelamento é conhecer o perfil do aluno, seus interesses e traçar um plano de estudos para ele, dependendo do tempo que ficará estudando na instituição.

Devido à diversidade do seu público, o curso de PLE do Celin oferece cursos com diferentes formatos. O curso mais antigo é o curso regular, que ocorre no período da tarde. Recentemente – em 2013 – também foram ofertadas turmas à noite. São aulas em grupos com estudantes de várias nacionalidades, com exceção dos alunos falantes de línguas latinas, que ficam em grupos específicos.

O curso regular é o que tem maior número de alunos e é organizado em vários níveis. O Celin oferece esse curso com carga horária de 15 horas-aula semanais devido à exigência de alguns países, que só concedem visto de estudante a pessoas que querem estudar português no Brasil em cursos com essa carga horária semanal. Os níveis ofertados são, como já explicitado na Introdução, básico 0, 1, 2 e 3, pré-intermediário, intermediário 1, 2 e 3, e um curso avançado, chamado de Tópicos de linguacultura. Além desses níveis, são ofertados cursos para estudantes falantes de línguas próximas, como o espanhol e o italiano, nos níveis básico, pré-intermediário e intermediário línguas próximas. Recentemente tem sido discutida a necessidade de haver um nível que se está chamando de Básico 0 para falantes de línguas distantes, principalmente para chineses. Esses alunos teriam um curso específico para atender suas necessidades, em geral relacionadas à adaptação à fonética do português brasileiro e à forma escrita dessa língua. Esse curso se faz necessário principalmente para os alunos que não falam uma língua comum com o professor como, por exemplo, o inglês.

A cada novo módulo são abertas turmas de acordo com um número mínimo de alunos e com seu nível de proficiência ou características em comum. Os níveis do curso regular estão ilustrados na seguinte figura:

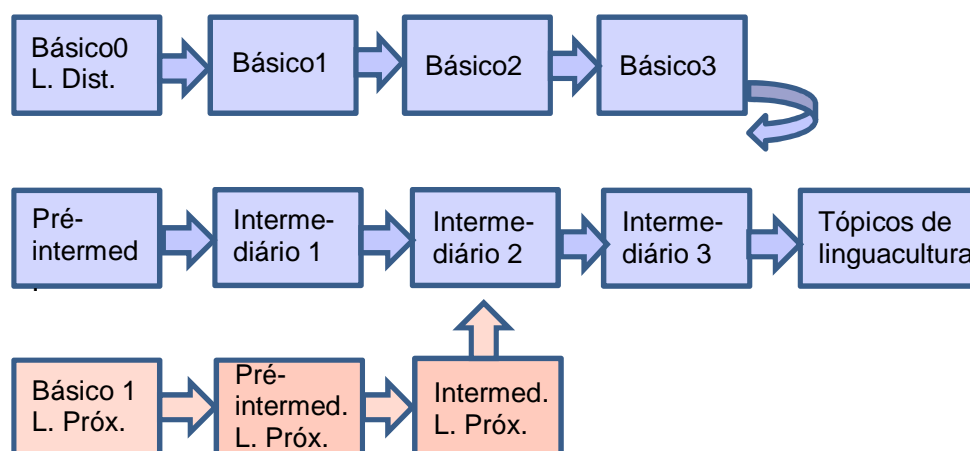


FIGURA 11: OFERTA DE NÍVEIS DO CURSO REGULAR DE PLE NO CELIN  
Fonte: SANTOS (2014)

Além do curso regular, houve a necessidade de abrir outros cursos. A partir de 2005 foi ofertado o Curso Especial para Orientais – CEO – inicialmente para atender a demanda de alunos coreanos provenientes da Universidade Hankuk de Estudos Internacionais, com sede em Seul. Esses alunos buscavam complementação de carga horária, que contava como créditos na sua universidade. Seu foco de interesse era o estudo de conteúdos ligados à economia e história do Brasil, assim como comportamento e modos de vida dos brasileiros. O curso CEO ocorre no período da manhã e se divide em três encontros: 1. Reflexão gramatical e leitura de tópicos sobre economia e alguns aspectos sobre a história do Brasil; 2. Produção oral e 3. Produção escrita. Nos três encontros são abordados conteúdos (leitura de textos, compreensão de áudios e vídeos) sobre comportamento e modos de vida dos brasileiros.

A partir de 2008 o Celin passou a receber alunos do Programa de Estudantes Convênio Graduação (PEC-G). Por meio desse programa, que é organizado pelo Ministério da Educação e do Ministério das Relações Exteriores, estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos têm a oportunidade de estudar em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil gratuitamente. Os estudantes que pleiteiam as vagas ofertadas precisam ser aprovados no exame CELPE-Bras. Para isso passam um ano em algumas universidades federais brasileiras estudando a língua

portuguesa e se preparando para o exame. Normalmente, os alunos contemplados com tais bolsas de estudo são provenientes de países africanos, como Gana, Costa do Marfim, República do Congo, Benin, Togo e outros. Também têm participado alunos da América Central – principalmente da Jamaica.

No ano de 2005 o Celin passou a receber alunos japoneses funcionários de empresas multinacionais que possuem escritório em cidades brasileiras. Esses alunos se afastam de suas funções profissionais por algum tempo para dedicar-se ao estudo da língua e cultura brasileira e para adquirir conhecimentos sobre a vida corporativa no Brasil. Alguns desses alunos permanecem estudando por períodos longos – um ano - e durante todo o dia.

Outro curso oferecido à comunidade é o curso preparatório para o exame CELPE-Bras. Esse curso tem por objetivo informar aos interessados o formato da prova e o que se espera dos candidatos.

O quadro 2 fornece mais informações sobre os cursos ofertados pelo Celin:

Nome do curso	Carga horária e características do curso	Perfil dos alunos	Horário em que acontece o curso
Curso Regular 1 – Diurno	São 5 módulos ao ano, com 90 horas-aula cada  Carga horária semanal de 15 horas-aula Grupos de diferentes níveis: básico, intermediário e avançado  Aulas em grupos  Gratuito apenas para intercambistas	Alunos intercambistas da UFPR, de várias nacionalidades  Alunos da comunidade	Das 14h às 16h50
Curso Regular 2 Extensivo– noturno	São dois módulos anuais de 60horas-aula cada  Carga horária semanal de 4 horas-aula  Aulas em grupos	Alunos intercambistas da UFPR, de várias nacionalidades, e alunos da comunidade também, de diferentes nacionalidades	Das 18h30 às 20h10



	Gratuito para intercambistas		
CEO – Curso Especial para Orientais	100h/a – dois módulos durante o ano Carga horária semanal de 9 horas-aula, divididas em três encontros  Aulas em grupo(s)  Não gratuito	Alunos de línguas distantes, como coreano, japonês e chinês. Esse curso foi criado em 2005, inicialmente para atender os alunos intercambistas da Universidade de Hankuk de Seul, na Coreia do Sul	Das 9h às 12h
Curso de PLE para alunos PEC-G. Curso atendido pelo Núcleo Tandem-Celin	Em torno de 600 h/a – em um módulo anual  Aulas em grupos  Gratuito	Esse curso foi criado em 2008 para atender alunos do programa PEC-G (Programa Convênio Graduação), que recebe estudantes estrangeiros para aprender português. Após aprovação no exame CELPE-Bras, ganham bolsa de estudos para cursar a graduação em universidades brasileiras.  Esses alunos são de países africanos ou da América central em sua maioria.	Na primeira fase, normalmente três meses, as aulas acontecem no período da manhã, das 9h às 12h. Na segunda fase, as aulas são pela manhã e à tarde
Cursos direcionados a alunos-convênio. Cursos administrados pelo escritório de Acordos e Convênios do Celin-UFPR	1. Alunos-convênio empresas japonesas  Não há carga horária total definida. Geralmente os alunos permanecem estudando por um ano, seis meses ou de 1 a 2 meses. As aulas são individuais e seguem um programa específico para esse público  Aulas individuais  Não gratuito	Esse curso atende alunos funcionários de empresas multinacionais que mantêm relação comercial com o Brasil	Geralmente as aulas acontecem durante todo o dia, das 9h às 12h e das 14h às 16h50, totalizando 7 horas-aula por dia
	2. Alunos-convênio de Universidades	Esse curso atende alunos de Universidades	Geralmente as aulas acontecem no

	<p>estrangeiras</p> <p>Não há carga horária definida. Geralmente os cursos têm duração de 1 ou 2 meses, com 15 horas semanais</p> <p>Aulas em grupo(s)</p> <p>Não gratuito</p>	estrangeiras: norte-americanas e canadenses	período da manhã, das 9h às 12h
Preparatório para o exame CELPE-Bras	<p>Em torno de 200 horas-aula</p> <p>Esse curso visa orientar alunos interessados em fazer o exame CELPE-Bras quanto às características e aos procedimentos do exame</p> <p>Aulas em grupo</p> <p>Não gratuito</p>	Alunos estudantes do CELIN e profissionais que desejam revalidar seu diploma para trabalhar no Brasil	Ocorre no período da manhã, das 9h às 12h
<p>Grupos de imigrantes haitianos e sírios</p> <p>Grupos atendidos pelo Núcleo-Tandem Celin</p>	<p>Não há carga horária definida</p> <p>Aulas em grupos</p> <p>Gratuito</p>	Participam desses cursos alunos imigrantes refugiados.	Ocorre aos sábados à tarde, das 15h às 18h

QUADRO 2–CURSOS DE PLE OFERTADOS PELO CELIN-UFPR  
 Fonte: SANTOS (2014)

Conforme o quadro 2, pode-se perceber a diversidade de cursos ofertados e a importância do trabalho realizado pela instituição. Além disso, destaca-se a vastidão de campo de pesquisa em uma área que está despertando, pois se trata de um campo de ensino recente.

Para a realização desses cursos, é necessária, entre vários outros fatores, a existência de uma proposta metodológica e de material didático que possa viabilizar tais

iniciativas.

Por ser objeto de estudo desta dissertação, termino esta seção discorrendo sobre o material didático preparado no curso de PLE do Celin.

Preparar material didático para os cursos do Celin, principalmente para o curso regular, parece-me a melhor opção de ensino para a instituição, pois os livros didáticos disponíveis no mercado não são suficientes para todos os níveis ofertados. Não são suficientes em termos de quantidade de atividades e nem quanto à qualidade da proposta metodológica. Como são muitos níveis, seria necessária uma coleção com vários volumes. Além disso, há a tendência dos materiais impressos – editados - serem padronizados, ou seja, são concebidos com a intenção de dar conta das necessidades de diferentes públicos. Com essa visão comercial, corre-se o risco de não dar conta especificamente de nenhum público. Ainda, gostaria de citar a carência de textos autênticos e a presença frequente de estereótipos nesses livros.

O PLE do Celin já passou por várias fases quanto à utilização de material didático. No início, eram adotados, em alguns níveis, livros vendidos no mercado e os professores preparavam atividades extras para compensar as carências do material. Com o aumento do número de alunos e de níveis e a inexistência de livros didáticos adequados, os professores passaram a confeccionar material e entregar a cada aula folhas fotocopiadas. Logo surgiram reclamações de alunos, que diziam não gostar das folhas soltas e da falta de sequência nas atividades. Havia insatisfação também por parte dos professores quanto a esse sistema.

A partir de 2006, foi iniciado um projeto de elaboração de material que resultou em apostilas que foram usadas por algum tempo e outras que ainda são usadas. Dessa data até hoje, professores e estagiários contribuíram para a produção dos materiais que estão sendo usados.

Dessa experiência, acredito que muito se aprendeu sobre confecção de material, mas a produção de materiais sem planejamento cuidadoso pode levar à confecção de apostilas de forma isolada. Desse modo, cada apostila vai se distanciando da outra, ficando cada uma com o estilo do professor que a produziu. Somado a isso, com a mudança de professores a cada dois ou três módulos, as propostas seguem

concepções de ensino diferentes e gostos pessoais.

Percebe-se, assim, a importância de se pensar mais profundamente na concepção de materiais de ensino que possam atender ao público diversificado e aos propósitos da instituição.

### 5.3 ESPECIFICIDADES DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO

O programa do nível Pré-intermediário foi desenvolvido em 2009, assim como o material didático que está sendo utilizado. Tanto o programa de curso quanto o material não dão conta de atender o propósito do nível, segundo os professores que atuaram com os alunos do Pré-intermediário nos últimos anos. As reclamações estão relacionadas à escolha dos textos incluídos no material (textos ruins ou fracos, pouca variedade de tipos de textos), superficialidade da abordagem da temática nas unidades e falta de atividades de sistematização gramatical.

Nos últimos anos acredito que tenha havido melhora substancial no ensino dos níveis básicos e também melhoria dos materiais desses níveis. Isso fez com que tenha aumentado a exigência de qualidade da proposta de ensino do Pré-intermediário.

O planejamento desse nível, assim como o seu programa de curso, visam: ampliar o vocabulário e a capacidade de compreensão de textos, para que os alunos tenham maior fluência; praticar pronúncia e entonação, para que articulemos fonemas com maior clareza; fazer revisão de estruturas gramaticais mais frequentes da língua e também introduzir a prática de estruturas mais complexas, como orações coordenadas e subordinadas.

O programa de curso atual tem os seguintes temas: Viver em outro país; Celebrações e festas populares; Elementos da cultura brasileira; Memórias de infância; História do samba e da bossa nova; Turismo – tipos de turismo e experiências pessoais como turista. Esse material foi pensado para ser usado por um público jovem, em sua maioria intercambistas, com o propósito de revisar o uso de estruturas básicas de língua e com isso fazer a ponte entre os níveis básicos e intermediários.

O perfil dos alunos do nível Pré-intermediário costuma ser relativamente

recorrente. Pode haver mudanças a cada nível, mas em geral há estudantes que já estudaram na instituição e passaram por um processo de sistematização de estruturas linguísticas básicas e um grupo de alunos novos, que iniciam nesse nível por já ter estudado português em seu país de origem ou por se comunicar relativamente bem em português. É difícil precisar o número de horas que tenham estudado para que ingressem nesse nível porque isso irá depender de vários fatores. Os alunos asiáticos, por exemplo, falantes de línguas distantes, provavelmente precisam de 300 horas de aula.

O grupo se constitui normalmente por asiáticos, europeus e americanos (estadunidenses, canadenses e haitianos). Eventualmente participam estudantes vindos da África, Oriente Médio, Índia, Paquistão, Rússia ou Oceania. Em sua maioria os estudantes desse nível são intercambistas da UFPR e ficam no Brasil de seis meses a um ano.

O aluno ingressante nesse nível apresenta relativa capacidade de compreensão do fluxo natural de fala, tem boa fluência e não faz hesitações longas e frequentes. É possível manter com esse aluno uma conversa sobre conteúdos do cotidiano ou de assuntos do seu domínio. Embora apresente várias inadequações quanto ao uso de estruturas gramaticais ou de vocabulário, se faz entender relativamente bem, usa estratégias de comunicação e pode apresentar várias interferências quanto à pronúncia.

No terceiro módulo, em que realizei minha pesquisa com o nível Pré-intermediário, o grupo tinha oito alunos, entre eles: um sul-africano, dois franceses, um chinês e quatro coreanos. Apenas os alunos franceses não haviam estudado português no Celin.

No momento do nivelamento, há muito tempo os professores de PLE do Celin têm se questionado quanto ao melhor nível para que os alunos francófonos estudem. Embora a língua francesa seja uma língua neolatina, está um pouco mais distante do português do que as línguas que chamamos de “próximas”, como o espanhol e o italiano. Sugiro pesquisas como estudos de caso que possam averiguar com maior cuidado essa questão: qual grupo é mais adequado para os alunos francófonos.

Segundo um descritivo do perfil do egresso dos níveis do curso regular, o perfil esperado para os alunos no final do nível Pré-intermediário deve contemplar o seguinte nível de proficiência:

- Contribui para o desenvolvimento da interação. Embora apresente frequentemente fala monitorada, mesmo em situações informais, tem relativa autonomia e capacidade de continuar a conversa fazendo comentários, descrições, argumentando, justificando-se. Pode, por exemplo, descrever acontecimentos, falar sobre memórias, planos futuros e desejos.
- Interage de maneira relativamente natural, com certo grau de espontaneidade, embora tenha que fazer algumas repetições e reestruturações de frases e apresente hesitações no fluxo da fala.
- Utiliza vocabulário relativamente amplo. Embora apresente inadequações de vocabulário e estruturas, consegue falar sobre vários assuntos e usa frequentemente sinônimos e marcadores textuais (conjunções e palavras que contribuem para dar continuidade ao discurso).
- Utiliza todos os tempos verbais do modo indicativo (embora apresente dúvidas quanto à conjugação verbal dos passados); modo imperativo (formal e informal) e eventualmente do subjuntivo, porém com frequentes dúvidas de adequação dessas estruturas. Faz uso de várias construções gramaticais, embora apresente inadequações frequentes.
- Utiliza a ordem das palavras na frase relativamente bem, fazendo algumas trocas.
- Comunica-se apresentando várias interferências na pronúncia e dificuldade em falar com o ritmo acentual ou enfático do português brasileiro.

#### 5.4 RELATO DE ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA

Diante das insatisfações com o programa de curso e com o material didático do Pré-intermediário, me senti motivada a refletir sobre isso e a propor alternativas para o curso. Assim, elaborei um material que foi testado em três módulos. Nesta dissertação,

me propus a registrar o percurso teórico e prático da elaboração desse material.

O primeiro passo foi rever o programa do curso considerando o público do Pré-intermediário. Pensei, então, em incluir no material uma unidade temática que abordasse a prática de esportes. Fui motivada por duas razões: em nenhum outro nível esse tema é abordado durante o curso regular, que tem em média 700 horas, e por se tratar de um público jovem, que normalmente se declara praticante de esportes ou pelo menos interessado em praticar.

Definido o tema, parti para a seleção dos textos que comporiam a unidade. Pensei em iniciar com a importância de praticar esportes e depois seguiria com atividades mais propriamente ligadas à prática de diferentes esportes. Há muitos textos que falam sobre o assunto em revistas, jornais, blogs e TV. A facilidade em encontrar textos que falam sobre o tema me levou a fazer uma UT muito longa.

Depois da primeira testagem, percebemos (eu e os professores aplicadores) que a UT ficou muito longa. No momento de reestruturar as propostas que eu tinha feito, passei, então, a refletir sobre como as atividades deveriam ser dispostas na UT. Nessa fase, observei que a tendência é simplesmente colocar textos e questões em sequência, sem pensar em um processo com começo, meio e fim. Foi aí que desenvolvi o estudo descrito na seção 4.1.2 desta dissertação. Um resumo desse estudo está nas figuras 6 e 7. Esse estudo envolve a concepção de uma UT seguindo os preceitos da organização do ato comunicativo segundo Charaudeau e das etapas de produção de tarefas. Assim, a organização da UT considera etapas e propósitos definidos.

Com isso, percebi que é pouco produtivo desenvolver uma UT sem também fornecer um guia de aplicação, com informações sobre a concepção do material e sugestões de aplicação. Também é importante fornecer aos professores aplicadores oportunidade para conhecer e discutir sobre a proposta teórica.

Antes da terceira aplicação da UT que compõe este estudo, conversei com os professores do nível e expliquei quais tinham sido as minhas intenções e como preparei a UT.

Durante esse processo percebi que em todos os níveis do curso regular estuda-se pouco sobre práticas sociais na cidade de Curitiba. Exploram-se muitas situações sociais que os alunos podem viver em qualquer lugar, mas não há contato ou estudo,

por exemplo, sobre a história da cidade, seus costumes, sua organização social, seus artistas, suas festas, etc. Como em geral os alunos moram na cidade e aqui permanecem por um ano, julguei ser interessante concentrar nesse nível propostas que levem a conhecer melhor a cidade de Curitiba, de questões da vida cotidiana a características da cidade e sua história.

Embora eu tenha produzido sozinha esse material, o que não julgo ser produtivo. Em muitas ocasiões discuti com meus colegas sobre o que poderia ser feito para melhorar tal material. Muitas foram as ideias, críticas e opiniões que fui “coletando” nos últimos anos. Durante a aplicação da UT solicitei aos professores aplicadores que respondessem um questionário que está no anexo. O que obtive como resposta dos professores foi que não se sentiam à vontade para responder e preferiam falar, ao invés de escrever. Com isso, deduzi que a prática de elaboração de material, sua aplicação e reestruturação, assim como a formação de professores, deve acontecer através de um contínuo processo de diálogo e troca de experiência.

Conjuntamente com as reflexões, busquei fundamentação teórica, que me proporcionou maior clareza e objetividade em relação à organização do material. Julguei um embasamento teórico adequado o Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), por ser bastante flexível e assim permitir a adequação à realidade de ensino do PLE. O ELT forma a base prática e organizacional das UTs, enquanto o estofo teórico que me fez refletir sobre a relação de interlocução e de poder entre professor elaborador–material didático–alunos busquei em construtos teóricos bakhtinianos e em um estudo do linguista francês Patrick Charaudeau, conforme descrito no capítulo 3. O que fiz foi juntar experiência de prática de ensino na área com reflexão teórica, discussões realizadas em grupos entre os professores e minha percepção das necessidades dos alunos.

Ao final de cada módulo em que foi testado o material da UT que elaborei, realizei, juntamente com um dos professores do nível, uma sondagem para levantar o perfil dos estudantes, seus interesses e necessidades enquanto aprendizes de PLE.

A sondagem do último módulo está no anexo (ver anexo 2). Inicia com perguntas gerais sobre os alunos e segue com perguntas objetivas que buscam saber sobre suas necessidades enquanto aprendizes do português. Na sequência, solicitei que



opinassem sobre os temas que eu havia planejado para o novo programa. Os temas foram relativamente bem aceitos. Sugiro que pesquisas como essas aconteçam a cada fim de módulo, para que continuamente sejam avaliados os interesses dos alunos e a aceitação ou não da proposta de ensino. Na medida do possível, as solicitações recorrentes devem ser observadas e incluídas no material.

## 5.5 SUGESTÕES DE REESTRUTURAÇÃO DO MATERIAL APLICADO

A reestruturação da UT (ver anexo 3) foi influenciada por diversos fatores e opiniões de colegas, alunos e das professoras que participaram da qualificação desta dissertação.

Após a aplicação desta UT e de estudo realizado sobre o perfil dos alunos, senti necessidade de inicialmente reestruturar o programa de curso do nível. Minha sugestão de programa está no anexo 1. Primeiramente, distribuí os temas nas UTs considerando o perfil dos alunos e os temas que já fazem parte dos outros níveis, principalmente do nível antecedente e do subsequente. Conforme descrito na seção anterior, julguei útil que os alunos desse nível conheçam mais sobre a cidade de Curitiba. Por isso, além de propostas de leitura que envolvam conhecimento sobre a cidade, sugeri que durante as Uts sejam abordadas práticas sociais que os alunos possam vivenciar na cidade.

Definidos os temas e os objetivos socioculturais e sociolinguísticos do programa de curso, parti para a distribuição dos gêneros discursivos e dos elementos linguísticos que julguei serem importantes para o momento de aprendizagem dos alunos. De todos esses elementos o mais facilmente identificado segundo o perfil do nível são os tópicos linguísticos que precisam ser explorados. Pela experiência de ensino, sabemos que é necessário rever/fortalecer a prática de todas as estruturas básicas da língua, como o uso de artigos, pronomes, conjunções e preposições (as mais frequentes), praticar sistematicamente o uso de formas verbais do indicativo, principalmente os verbos nos passados, e iniciar o estudo de formas verbais do modo subjuntivo. Essa revisão é essencial, pois há vários alunos que, embora tenham boa fluência do português, nunca estudaram sistematicamente a língua, o que gera um déficit de acurácia em relação à

adequação gramatical. No entanto, além da revisão de estruturas básicas, esse é também é o momento de avançar na prática de estruturas mais elaboradas.

Os conteúdos linguísticos foram distribuídos nas UTs que fazem parte do programa. Os textos que irão compor cada UT, assim como as propostas de atividades, fornecerão subsídios para a prática dos elementos linguísticos. Gostaria de retomar o que já citei na seção 4.1.1 sobre a distribuição dos conteúdos linguísticos em espiral, ou seja, os elementos linguísticos irão aparecer em diferentes momentos do processo de aprendizagem, justamente para fixar ou reforçar seu uso.

Revisto o programa de curso, me concentrei na reestruturação da UT. Considerei que uma UT para esse nível deveria ter atividades minimamente suficientes para a quantidade de horas do curso. Como são 90 horas-aula por módulo, pensei em material para 18 horas de curso, incluindo também propostas de leitura e sistematização gramatical para fazer em casa. Essas 18 horas de curso serão distribuídas em seis encontros. Para cada encontro distribuí textos escritos e orais seguindo a proposta de organização das UTs por etapas: leitura/escuta de textos de partida ou disparadores, atividades de compreensão e discussão sobre o tema, atividades de ampliação de vocabulário/repertório, produção de tarefas, análise de recursos linguísticos a partir dos textos lidos e produzidos. Essas etapas coincidem com as etapas de elaboração de tarefas conforme citado no capítulo 2, tendo etapa de pré-tarefa, produção da tarefa e pós-tarefa. Durante a reestruturação do material, levei em conta essa organização e sua distribuição, pensando na quantidade de encontros em que o material seria aplicado. Como não tive a pretensão de suprir todas as aulas, talvez os professores precisem construir material eventualmente necessário para a demanda do grupo. Mas minha preocupação foi construir material rico de propostas, que constituísse a base do trabalho, considerando que algumas inserções sempre são bem-vindas e enriquecedoras no decorrer dessas 18 horas de curso destinadas a cada unidade de trabalho.

Um momento bastante preocupante na organização de UTs é como iniciar determinado assunto, ou seja, de onde partir para instigar/envolver o aluno a seguir com o trabalho. Em um encontro para preparação de materiais em anos anteriores, foi sugerido iniciarmos as UTs com uma nuvem de palavras relacionadas ao tema.

Algumas apostilas seguem essa ideia. Para o material do Pré-intermediário, achei que poderia ser diferente, mesmo porque, se todas as UTs dos 12 níveis iniciarem da mesma forma, fica pouco instigante. Então, como a banca avaliadora da minha qualificação apontou como boa estratégia a atividade com charges que eu havia colocado no material, passei uma das charges para o início da UT. Essa mudança valorizou o início da unidade porque o texto é mais provocativo e suscita mais interesse do que a proposta anterior.

Várias outras mudanças foram sugeridas: como dar maior grau de dificuldade aos áudios (página 2 – Com que frequência você pratica esportes? e página 12 – Quais os três esportes mais praticados no Brasil?). Algumas atividades foram trocadas de lugar e um dos áudios foi excluído. Foi inserida uma questão para melhor explorar a charge e expressões novas que pudessem auxiliar os alunos e enriquecer seu repertório. Uma das tarefas de produção de textos a partir do vídeo “Atletas aproveitam beleza do Rio de Janeiro...” foi modificada por ser pouco viável e por não ter provocado interesse dos alunos em nenhum dos módulos em que foi sugerida. Essa tarefa solicitava que os alunos produzissem um vídeo para mostrar atividades esportivas que o aluno faz em Curitiba ou que as pessoas em geral fazem. Modifiquei essa proposta sugerindo que escrevam um texto informativo sobre atividades esportivas na cidade de Curitiba.

De todos os comentários em relação à melhoria dessa UT, aquela com que tive maior dificuldade e que merece maior reflexão foi a exploração de recursos discursivos dos textos. Como uma das tarefas solicita a produção de texto argumentativo e esse gênero exige mais dos alunos, principalmente os alunos de línguas distantes, a crítica era que o material não explorava suficientemente os recursos discursivos e, conseqüentemente, não dava apoio aos alunos para a produção desse gênero. Por isso, acrescentei um estudo dos recursos utilizados pelo autor do texto “Nada de desculpas!” e eliminei a pergunta anterior, que não contribuía para esse estudo.

Acredito que essa UT cumpra satisfatoriamente uma das maiores críticas feitas ao material do Pré-intermediário elaborado por mim em 2009: textos superficiais e pouca exploração de vocabulário. A quantidade de vocabulário e, além disso, de repertório sobre o assunto é visível nesta nova UT. No entanto, a quantidade de

exercícios de fixação gramatical talvez possa ser considerada ainda pequena. Em relação a essa “carência”, minha sugestão é que os professores façam exercícios com as frases inadequadas produzidas pelos alunos durante a execução das tarefas de textos (escritos e orais). Isso demanda empenho dos professores aplicadores, mas é uma estratégia que vai ao encontro das dúvidas mais frequentes do grupo. Para isso, gostaria de frisar a preocupação em não construir os exercícios com dificuldades que exponham os alunos. Algumas modificações de vocabulário, por exemplo, são bem-vindas para que não sejam identificadas de imediato as dificuldades de cada um.

A UT dá conta de trazer sugestões de prática de esportes na cidade de Curitiba, o que eu havia sugerido no novo programa do curso. Gostaria também de ressaltar que, embora o tema explorado se direcione para incentivar a prática de esportes, em algumas atividades de conversação há questões que dão espaço para expressar o desinteresse em fazer atividades físicas. Os professores aplicadores devem estar também preparados para essa visão de mundo e dar espaço para que todos se expressem, independentemente de seu ponto de vista.

Por último, sugiro a revisão do tópico gramatical “se” como indeterminação de sujeito, pois alguns gramáticos questionam essa acepção. Discorrer mais sobre esse tópico evita uma descrição um tanto reducionista.

Finalizando este estudo, quero salientar a preocupação contínua em melhorar ou adaptar o material didático que construirmos. Há sempre necessidade de estarmos conectados com novas ideias, conceitos e práticas sociais que irão dar atualidade às propostas de ensino e com isso despertar mais interesse dos estudantes e dos professores aplicadores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Direcionei este estudo a propor critérios para a elaboração de material didático para o curso de PLE do Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. Trata-se de uma necessidade e de uma preocupação que há muito tempo envolve coordenadores e professores dessa instituição. Refletir sobre o processo de confecção de material didático e apresentar caminhos possíveis para sua elaboração foram os objetivos principais desta dissertação. Gostaria de ressaltar que este trabalho tem por base discussões que ao longo de anos aconteceram entre os professores de PLE do Celin e também os efeitos retroativos do exame de proficiência CELPE-Bras.

A reflexão sobre a produção de material para o ensino de PLE está intimamente ligada à formação de professores. Essas duas questões são pontos vitais no processo de ensino/aprendizagem de idiomas. Transitei por esses dois pontos durante este estudo motivada pela minha prática profissional e por acreditar que, sem a devida preocupação com a produção de materiais e a formação de professores, não se evolui eficientemente no âmbito do ensino de línguas.

Apresentei no capítulo 2 e 3 o construto teórico que dá base para procedimentos metodológicos que julgo serem adequados para a instituição por suprirem diferentes necessidades/interesses, que envolvem a diversidade do público-alvo, as atuais tendências de ensino de línguas e os objetivos do Celin.

O ensino de línguas por tarefas (ELT) ainda é pouco conhecido, o que leva a limitações e ao pouco aproveitamento da sua proposta metodológica. O professor aplicador do material elaborado com base no ELT precisa estar ciente das etapas de sua aplicação: Pré-tarefa (introdução ao tópico, exposição a textos autênticos, discussões); Ciclo da tarefa (planejamento da produção da tarefa, primeiro esboço, assistência do professor e relato de produção); e por último o Foco na Língua (análise, revisão, orientação e correção das inadequações discursivas e gramaticais).

O conjunto de procedimentos didáticos como o ELT, assim como outros construtos teóricos, como a visão de língua como discurso e a presença de textos autênticos em materiais didáticos e conseqüentemente em sala de aula, constituem uma base consistente para o processo de ensino/aprendizagem. Ciente desses

procedimentos teóricos, os professores terão papel mais ativo, ao invés de serem reprodutores de propostas de livros didáticos ou condutores de aulas desconexas.

A proposta de critérios que apresentei no capítulo 4 são sugestões de questionamentos que os professores devem continuamente observar quando estiverem preparando suas aulas e material didático.

A unidade temática que descrevi no capítulo 5 não é um modelo a ser imposto, é apenas um ponto de partida. Procurei compilar uma unidade temática que possa atender as necessidades dos alunos e as características da instituição. Acredito que o material a ser produzido para o curso de PLE do Celin-UFPR deve ser continuamente revisto, porém com uma proposta unificada e direcionadora, para que tenha unidade conceitual.

Por essa razão, penso ser fundamental que o curso de PLE tenha um núcleo de produção de material didático com objetivos claros, direcionados à pesquisa e à construção de um centro de excelência de ensino.

Há muito tempo vimos produzindo material para as aulas de PLE durante a noite, nos fins de semana ou nas férias. Com isso o tempo destinado à vida pessoal, ao aprimoramento intelectual, à pesquisa e ao conhecimento de mundo tem ficado em segundo plano. A preocupação imediata em suprir as necessidades de uma área de ensino recente, como é o PLE, demanda dos professores muita dedicação.

Somos pioneiros e essa condição exige demasiadamente de todos nós. Um núcleo de estudos destinado a apoiar e a direcionar as práticas que envolvem a produção de recursos didáticos é muito importante para atender a demanda diversificada do Celin-UFPR.

Somos aventureiros movidos pela riqueza cultural cotidianamente proporcionada pelos nossos alunos e pelo desafio de ensinar nossa língua e cultura. Diferentemente de ensinar idiomas estrangeiros ou de herança (o que não necessariamente é menos envolvente), ensinar nossa língua materna nos coloca em uma condição ímpar, que é a de lidar com nosso idioma não mais como parte constitutiva de nós mesmos, mas como algo que precisa ser visualizado com algum distanciamento e que se tornará nosso objeto de estudo e de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em: 11/02/2012.
- BARBIRATO, R. de C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. Dissertação de Mestrado. Unicamp: Campinas, 1999.
- BRESSAN, C. G. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2002.
- BULLA, G. da S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2007.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Vol. 1, n.1., p.1-47, 1980.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização** / Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado]. – 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- CENTRO de Línguas e Interculturalidade UFPR. História. Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>>. Acesso em: 28/3/2014.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Designing a task-based syllabus. **RELJ Journal**, v. 34, n. 1, p. 64-81, 2003b.
- ESTAIRES, S. **El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula**. Madrid: Edinumen, 2009.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009. 168p. (Língua[gem]; 33)

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e revisão técnica de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

GOMES, M. da S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame CELPE-Bras**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2009.

HASS, J. R. P. **Uso de sites na internet como insumo para a produção em língua estrangeira em tarefas comunicativas**. Dissertação de mestrado na UFRGS. Porto Alegre, 2004.

JUDICE, N. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: LOPES PEREIRA, A.;

GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contexto de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LOPES, J. **Aprendizagem baseada em tarefas**: uma proposta complexa para um método de ensino de língua estrangeira. Anais do X Encontro do CELSUL – Centro de Estudos Linguísticos do Sul – UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR.

LUCE, M. S. **O ensino de língua estrangeira por tarefas**: um projeto com críticas de filmes. 134 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classrooms**. Cambridge, Cambridge University Press. 1989.

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140

PAIVA, V.L.M.O. O outro na aprendizagem de línguas. In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANTO, R.S.; CAVALCANTE, S.M.S. **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**: Oxford: Oxford University Press. 1987.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Portugal: ASA Editores II, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J.L. MAURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.



SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, L. G.; BAUMVOL, L. K. Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional. In: SCHOFFEN, J. R. *et al.* (Orgs.). **Português como língua adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SCARAMUCCI, M. V.R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira**: implicações para o ensino e para a avaliação. Letras de Hoje, 39 (3): 345-378.

SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-Bras**. Tese de doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324 p.

SKEHAN, P. Review article: Task-based Instruction. Language Teaching, vol. 36, p. 1-14, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/KimMcCullars/2-a-framework-for-task-based-learning>>. Acesso em: 15/01/2014

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 147-172.

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso**: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. Dissertação de Mestrado. UFRGS : Porto Alegre, 2008.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – PROPOSTA DE PROGRAMA PARA O NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO DO CURSO REGULAR

## PRIMEIRA UNIDADE TEMÁTICA

<b>Situação sociocultural:</b>  <b>VIVER EM UM PAÍS ESTRANGEIRO - Relatos e orientações</b>		
<b>Objetivos Sociolinguísticos</b>	<b>Gêneros Discursivos</b>	
	<b>Textos orais</b>	<b>Textos escritos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar sua experiência de viver em Curitiba ou seus primeiros dias na cidade – adaptação e desafios</li> <li>• Conhecer instituições que acompanham ou fornecem ajuda a estrangeiros</li> <li>• Ter contato com diferentes tipos de textos formais que podem ser úteis para estrangeiros</li> <li>• Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba</li> <li>• Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Depoimento</u> de intercambistas estrangeiros em Curitiba</li> <li>• <u>Conversa informal</u> sobre diferenças culturais</li> <li>• Vídeos/áudios com informações sobre serviços na Cidade de Curitiba (texto de <u>divulgação</u>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Relatos</u> escritos de estrangeiros no Brasil</li> <li>• Formato de <u>textos formais e informais</u>: e-mails, solicitação de estágio, comprovante de residência, contrato de aluguel, carta de reclamação e de solicitação</li> <li>• Leitura de informações úteis no site da URBS e da Prefeitura de Curitiba (<u>texto informativo</u>)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Elementos Linguísticos</b></p> <p>Itens gramaticais sugeridos/selecionados para reflexão sistemática no caderno de exercícios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições</li> <li>• Artigos definidos e indefinidos</li> <li>• Tempo presente, passado perfeito e imperfeito do modo indicativo</li> <li>• Formas progressivas dos verbos</li> <li>• Ser, estar, ficar</li> </ul>		

## SEGUNDA UNIDADE TEMÁTICA

<p><b>Situação sociocultural:</b></p> <p><b>CONHECENDO CURITIBA</b></p> <p><b>Sua história, seus moradores, seus artistas, sua diversidade</b></p>		
<p><b>Objetivos Sociolinguísticos</b></p>	<p><b>Gêneros Discursivos</b></p>	
	<p><b>Textos orais</b></p>	<p><b>Textos escritos</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos/ver vídeos sobre a história da cidade e suas transformações no decorrer do tempo</li> <li>• Ter contato com alguns artistas da cidade e sua obra</li> <li>• Conhecer e refletir sobre a diversidade da cidade</li> <li>• Conhecer a opinião de moradores sobre a cidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos/áudios falando sobre o cotidiano de moradores de diferentes bairros de Curitiba (<u>relato pessoal</u>)</li> <li>• Vídeos/áudios sobre notícias atuais da cidade (<u>texto informativo</u>)</li> <li>• <u>Entrevistar</u> moradores de Curitiba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de <u>texto sobre estilo de vida</u> de curitibanos</li> <li>• Leitura de <u>texto sobre a história</u> de Curitiba</li> <li>• <u>Comentários/resumos</u> de gráficos com informações sobre a cidade</li> <li>• Leitura sobre a vida de alguns artistas curitibanos (texto informativo)</li> <li>• Leitura de <u>haicais</u> de Paulo Leminski e poemas de Helena Kolody</li> <li>• Leitura e interpretação de texto literário do autor Dalton Trevisan</li> </ul>
<p><b>Elementos Linguísticos</b></p> <p>Itens gramaticais sugeridos/selecionados para reflexão sistemática no caderno de exercícios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições</li> <li>• Advérbios temporais mais frequentes</li> <li>• Pronomes relativos</li> <li>• Tempos do passado do modo indicativo</li> <li>• Plural</li> <li>• Prática de fonética e prosódia</li> </ul>		

## TERCEIRA UNIDADE TEMÁTICA

<b>Situação sociocultural:</b> <b>CURTINDO AVIDA - Atividades culturais</b>		
<b>Objetivos Sociolinguísticos</b>	<b>Gêneros Discursivos</b>	
	<b>Textos orais</b>	<b>Textos escritos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer ou trocar informações sobre programas culturais em Curitiba</li> <li>• Ampliar conhecimento sobre opções de entretenimento, saber sobre diferentes festas e estilos musicais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Conversa</u> sobre diferentes opções de atividade cultural em Curitiba</li> <li>• <u>Solicitar informações</u> por telefone</li> <li>• <u>Entrevistar</u> moradores da cidade</li> <li>• Vídeos/áudios de <u>divulgação</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de <u>textos de divulgação</u> sobre opções de atividades culturais em Curitiba</li> <li>• Leitura de <u>crítica de filmes</u></li> <li>• Escrever comentário sobre um local visitado em Curitiba (<u>texto de opinião</u>)</li> <li>• Criar <u>guia cultural</u> em Curitiba (<u>texto informativo</u>)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Elementos Linguísticos</b></p> <p>Itens gramaticais sugeridos/selecionados para reflexão sistemática no caderno de exercícios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo imperativo</li> <li>• Tempos verbais no futuro (indicativo e subjuntivo)</li> <li>• Conjunções mais frequentes</li> <li>• Pronomes reflexivos</li> <li>• Prática de fonética e prosódia</li> </ul>		

## QUARTA UNIDADE TEMÁTICA

<b>Situação sociocultural:</b> <b>PRÁTICA DE ESPORTES - Qual o esporte ideal pra você?</b>		
<b>Objetivos Sociolinguísticos</b>	<b>Gêneros Discursivos</b>	
	<b>Textos orais</b>	<b>Textos escritos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar sobre prática esportiva</li> <li>• Expressar preferências e interesses/desinteresse</li> <li>• Dar conselhos ou orientações</li> <li>• Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Conversa informal</u> sobre o tema</li> <li>• <u>Solicitar informações</u> por telefone</li> <li>• Compreender vídeos/áudios com <u>depoimentos</u> de praticantes de esportes</li> <li>• Compreender <u>vídeos/áudios jornalísticos</u> com matéria sobre o tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de <u>texto informativo e argumentativo</u> sobre os tipos de esportes e as diferentes personalidades</li> <li>• Leitura de <u>charge</u></li> <li>• Leitura de <u>textos de divulgação</u> sobre a prática de esportes em Curitiba</li> <li>• Produção de texto argumentativo</li> <li>• Produção de texto informativo (e-mail para amigo)</li> </ul>
<p align="center"><b>Elementos Linguísticos</b></p> <p>Itens gramaticais sugeridos/selecionados para reflexão sistemática no caderno de exercícios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente do modo subjuntivo</li> <li>• Usos dos diferentes SE</li> <li>• Pronomes indefinidos (tudo, todo, toda)</li> <li>• Prática de fonética e prosódia</li> </ul>		

## QUINTA UNIDADE TEMÁTICA

<p><b>Situação sociocultural:</b></p> <p><b>VARIEDADE DA GASTRONOMIA</b></p> <p><b>Do tradicional ou moderno, do simples ao sofisticado, do barato ao caro</b></p>		
<p><b>Objetivos Sociolinguísticos</b></p>	<p><b>Gêneros Discursivos</b></p>	
	<p><b>Textos orais</b></p>	<p><b>Textos escritos</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trocar ideias sobre tipos de comida e hábitos alimentares</li> <li>• Ampliar conhecimento sobre opções de gastronomia em Curitiba</li> <li>• Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade</li> <li>• Fazer comparações</li> <li>• Expressar gostos, dúvidas, possibilidades</li> <li>• Concordar ou discordar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender vídeos/áudios com <u>relatos</u> de frequentadores de bares e restaurantes</li> <li>• Expressar opinião sobre locais e comidas (<u>texto de opinião</u>)</li> <li>• Compreender vídeos/áudios com <u>receitas</u> ou <u>instruções</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de <u>textos de divulgação</u> sobre gastronomia em Curitiba</li> <li>• Leitura de <u>textos informativos</u> sobre bares/restaurantes da cidade</li> <li>• Pesquisar curiosidades sobre a culinária da cidade (<u>texto informativo</u>)</li> <li>• <u>Resumir</u> textos</li> </ul>
<p><b>Elementos Linguísticos</b></p> <p>Itens gramaticais sugeridos/selecionados para reflexão sistemática no caderno de exercícios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passado imperfeito do modo subjuntivo</li> <li>• Adjetivos comparativos</li> <li>• Pronomes pessoais oblíquos</li> <li>• Prática de fonética e prosódia</li> </ul>		

## ANEXO 2 - SONDAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna:
  - b. Línguas estrangeiras:
  - c. Língua de herança:
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☐ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☐ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☐ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☐ Outras possibilidade .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☐ ..... meses
  - b. ☐ ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☐ Sim
  - b. ☐ Não
9. Onde você estudou? .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? .....
11. Com que livro ou método você estudou? .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☐ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☐ Outra possibilidade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☐ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☐ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☐ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais **fácil** e "D" para o que é mais **difícil**:
  - a. ☐ Entender as pessoas falando
  - b. ☐ Entender programas de TV, filmes e áudios
  - c. ☐ Entender textos
  - d. ☐ Conversar com as pessoas



- e. ( ) Falar ao telefone
- f. ( ) Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ( ) Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais
- b. ( ) Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ( ) Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ( ) Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ( ) Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

.....

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas. Por exemplo: 0 = não preciso e 5 = preciso muito.
- a. ( ) Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas
  - b. ( ) Preciso entender os programas de TV e filmes
  - c. ( ) Preciso aprender a escrever textos na internet
  - d. ( ) Preciso aprender a escrever textos na universidade
  - e. ( ) Preciso aprender a ler e entender textos diversos
  - f. ( ) Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade
  - g. ( ) Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)
  - h. ( ) Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem
  - i. ( ) Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

.....

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?
- a. ( ) E-mails informais e formais
  - b. ( ) Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio
  - c. ( ) Convites formais e informais
  - d. ( ) Relatar / contar acontecimentos
  - e. ( ) Texto de opinião
  - f. ( ) Texto de reclamação
  - g. ( ) Textos informativos: descrição, notícias
  - h. ( ) Fichas, cadastros
  - i. ( ) Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

.....

## Aplicação da Sondagem - Aluno 1

**SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE**

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? FRANÇA
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: Soninké (Mali)
  - b. Línguas estrangeiras:
  - c. Língua de herança: Francês
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia 30/01/15
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☒ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☒ Outras possibilidades: Quero trabalhar
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☒ 8 meses
  - b. ☐        ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☐ Sim
  - b. ☒ Não
9. Onde você estudou? UFPR, interessado em Língua Espanhola
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? .....
11. Com que livro ou método você estudou? .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☒ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☒ Porque sei outras línguas latinas (em casa) Espanhol
  - d. ☐ Outra possibilidade
13. Com quem você mora?
  - a. ☒ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☐ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☒ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a. ☐ Entender as pessoas falando
  - b. ☐ Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ☐ Entender textos
  - d. ☐ Conversar com as pessoas

- e. ☒ Falar ao telefone  
f. ☒ Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ☒ Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais
- b. ☐ Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ☐ Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ☒ Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ☒ Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

Não tem que falar sobre os aspectos do Brasil, por que a gente já sabe todos

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. ☒ Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.
- b. ☒ Preciso entender os programas de TV e filmes
- c. ☒ Preciso aprender a escrever textos na internet
- d. ☒ Preciso aprender a escrever textos na universidade
- e. ☒ Preciso aprender a ler e entender textos diversos
- f. ☒ Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade
- g. ☒ Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)
- h. ☒ Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem
- i. ☒ Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

Preciso aprender a falar inglês por que todo mundo fala isso.

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. ☐ E-mails informais e formais
- b. ☒ Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio
- c. ☐ Convites formais e informais
- d. ☒ Relatar / contar acontecimentos
- e. ☒ Texto de opinião
- f. ☒ Texto de reclamação
- g. ☐ Textos informativos: descrição, notícias
- h. ☐ Fichas, cadastros
- i. ☐ Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:



Aluno 2

# **SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE**

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? ..... *África do Sul* .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: *Inglês*
  - b. Línguas estrangeiras: *Português*
  - c. Língua de herança: *Afrikaner*
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia ..... *28 de Junho em 2013* .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ( ) Sim
  - b. (x) Não, já estive no Brasil ..... *para viajar* .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ( ) Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. (x) Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. (x) Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ( ) Porque sou religioso(a)
  - e. (x) Outras possibilidade ..... *Trabalha também* .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ( ) ..... meses
  - b. (x) ..... *5* ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ( ) Sim
  - b. (x) Não
9. Onde você estudou? ..... *N/A* .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? ..... *N/A* .....
11. Com que livro ou método você estudou? ..... *N/A* .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. (x) Conversando com as pessoas
  - b. (x) Assistindo TV ou filmes
  - c. ( ) Porque sei outras línguas latinas
  - d. (x) Outra possibilidade ..... *Internet e livros/dicionários* .....
13. Com quem você mora?
  - a. ( ) Moro com estudantes brasileiros
  - b. ( ) Moro com intercambistas de outros países
  - c. ( ) Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ( ) Moro sozinho(a)
  - e. (x) Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a. ( F ) Entender as pessoas falando
  - b. ( F ) Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ( F ) Entender textos
  - d. ( D ) Conversar com as pessoas

- e. ( ☐ ) Falar ao telefone  
f. ( ☒ ) Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ( ☒ ) Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais
- b. ( ☒ ) Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ( ☒ ) Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ( ☒ ) Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ( ☒ ) Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

.....*Como as bancas funcionam as coisas administrativas*.....

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. ( ☒ 5 ) Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.  
b. ( ☒ 4 ) Preciso entender os programas de TV e filmes  
c. ( ☒ 4 ) Preciso aprender a escrever textos na internet  
d. ( ☒ 4 ) Preciso aprender a escrever textos na universidade  
e. ( ☒ 4 ) Preciso aprender a ler e entender textos diversos  
f. ( ☒ 5 ) Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade  
g. ( ☒ 2 ) Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)  
h. ( ☒ 4 ) Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem  
i. ( ☒ 5 ) Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

.....*N/A*.....

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. ( ☒ ) E-mails informais e formais  
b. ( ☒ ) Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio  
c. ( ☒ ) Convites formais e informais  
d. ( ☒ ) Relatar / contar acontecimentos  
e. ( ☒ ) Texto de opinião  
f. ( ☒ ) Texto de reclamação  
g. ( ☒ ) Textos informativos: descrição, notícias  
h. ( ☒ ) Fichas, cadastros  
i. ( ☒ ) Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

.....



Aluno 3

### SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? ..... *Francesa* .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: *Francais*
  - b. Línguas estrangeiras: *inglês, espanhol, português*
  - c. Língua de herança: .....
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia ..... *4 de fevereiro* .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☒ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☐ Outras possibilidade .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☐ ..... meses
  - b. ☒ ..... *15* ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não
9. Onde você estudou? ..... *UFPR Engenharia florestal* .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? ..... *35 h* .....
11. Com que livro ou método você estudou? ..... *Ø* .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☐ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☐ Outra possibilidade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☐ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☒ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☐ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☐ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a. ☒ Entender as pessoas falando
  - b. ☒ Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ☒ Entender textos
  - d. ☒ Conversar com as pessoas

- e. ( ☒ ) Falar ao telefone  
f. ( ☒ ) Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ( ☒ ) Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais
- b. ( ☒ ) Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ( ) Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ( ) Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ( ) Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

MUSICA!

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. ( ☒ ) Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.  
b. ( ☒ ) Preciso entender os programas de TV e filmes  
c. ( ☒ ) Preciso aprender a escrever textos na internet  
d. ( ☒ ) Preciso aprender a escrever textos na universidade  
e. ( ☒ ) Preciso aprender a ler e entender textos diversos  
f. ( ☒ ) Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade  
g. ( ☒ ) Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)  
h. ( ☒ ) Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem  
i. ( ☒ ) Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. ( ☒ ) E-mails informais e formais  
b. ( ) Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio  
c. ( ) Convites formais e informais  
d. ( ☒ ) Relatar / contar acontecimentos  
e. ( ) Texto de opinião  
f. ( ) Texto de reclamação  
g. ( ☒ ) Textos informativos: descrição, notícias  
h. ( ) Fichas, cadastros  
i. ( ) Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:



## Aluno 4

**SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE**

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? ..... *Chinês* .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: *Chinês*
  - b. Línguas estrangeiras: *Inglês, Português*
  - c. Língua de herança: *Chinês*
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia ..... *10 de Janeiro, 2014* .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☐ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☐ Outras possibilidade .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☐ ..... meses
  - b. ☐ ..... / ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não
9. Onde você estudou? ..... *C. P. Zinho* .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? ..... *6 meses* .....
11. Com que livro ou método você estudou? ..... *Português XI, Colloquial Brazilian, Teach your self, Book português* .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☐ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☐ Outra possibilidade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☐ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☐ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☒ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais **fácil** e "D" para o que é mais **difícil**:
  - a. ☒ Entender as pessoas falando
  - b. ☒ Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ☒ Entender textos
  - d. ☒ Conversar com as pessoas



- e. (17) Falar ao telefone  
f. (17) Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. (X) Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais
- b. (X) Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. (X) Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. (X) Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. (X) Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

.....

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. (5) Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.
- b. (5) Preciso entender os programas de TV e filmes
- c. (5) Preciso aprender a escrever textos na internet
- d. (5) Preciso aprender a escrever textos na universidade
- e. (5) Preciso aprender a ler e entender textos diversos
- f. (5) Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade
- g. (5) Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)
- h. (4) Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem
- i. (5) Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

.....

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. (X) E-mails informais e formais
- b. (X) Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio
- c. (X) Convites formais e informais
- d. (X) Relatar / contar acontecimentos
- e. (X) Texto de opinião
- f. (X) Texto de reclamação
- g. (X) Textos informativos: descrição, notícias
- h. (X) Fichas, cadastros
- i. (X) Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

.....

Aluno 5

### SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? Sou da Coreia .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: .....
  - b. Línguas estrangeiras: Coreano, português .....
  - c. Língua de herança: .....
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia 8 de agosto de 2013 .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☐ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☐ Outras possibilidade .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☐ ..... meses
  - b. ☒ ..... / ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não
9. Onde você estudou? Na universidade .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? 1 ano .....
11. Com que livro ou método você estudou? .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☐ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☒ Outra possibilidade as aulas de português da faculdade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☐ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☒ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☐ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a. ☐ Entender as pessoas falando
  - b. ☒ Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ☐ Entender textos
  - d. ☒ Conversar com as pessoas



- e. ☒ Falar ao telefone  
f. ☒ Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ☐ Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escrita de textos formais
- b. ☐ Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ☐ Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ☒ Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ☒ Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. ☒ Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.  
b. ☒ Preciso entender os programas de TV e filmes  
c. ☒ Preciso aprender a escrever textos na internet  
d. ☒ Preciso aprender a escrever textos na universidade  
e. ☒ Preciso aprender a ler e entender textos diversos  
f. ☒ Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade  
g. ☒ Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)  
h. ☒ Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem  
i. ☒ Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. ☐ E-mails informais e formais  
b. ☐ Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio  
c. ☐ Convites formais e informais  
d. ☐ Relatar / contar acontecimentos  
e. ☒ Texto de opinião  
f. ☐ Texto de reclamação  
g. ☒ Textos informativos: descrição, notícias  
h. ☐ Fichas, cadastros  
i. ☐ Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

Aluno 6

### SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? ..... Coreia do Sul .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: Coreano
  - b. Línguas estrangeiras: Português, Inglês
  - c. Língua de herança: Coreano
4. Quando você chegou ao Brasil?  
Eu cheguei ao Brasil no dia ..... 12 de Agosto .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☐ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☐ Outras possibilidade .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☒ ..... 6 ..... meses
  - b. ☐ ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não
9. Onde você estudou? ..... na universidade na Coreia .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? ..... 6 meses .....
11. Com que livro ou método você estudou? ..... Falar, Ler, Escrever / Bem-vindo ..... com professor brasileiro
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☐ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☐ Outra possibilidade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☒ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☐ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☐ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a.  Entender as pessoas falando
  - b.  Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c.  Entender textos
  - d.  Conversar com as pessoas



- e. (F) Falar ao telefone  
f. (F) Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas?  
Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. (X) Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais *diversão*
- b. ( ) Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ( ) Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. (X) Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. (X) Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

.....

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.
- a. (4) Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.
- b. (4) Preciso entender os programas de TV e filmes
- c. (3) Preciso aprender a escrever textos na internet
- d. (4) Preciso aprender a escrever textos na universidade
- e. (3) Preciso aprender a ler e entender textos diversos
- f. (5) Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade
- g. (5) Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)
- h. (3) Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem *gestos*
- i. (3) Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

.....

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?
- a. (X) E-mails informais e formais
- b. (X) Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio
- c. (X) Convites formais e informais
- d. ( ) Relatar / contar acontecimentos
- e. (X) Texto de opinião
- f. (X) Texto de reclamação
- g. ( ) Textos informativos: descrição, notícias
- h. (X) Fichas, cadastros
- i. (X) Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

.....

Aluno 7

### SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? Coreia do Sul .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: Coreano
  - b. Línguas estrangeiras: Inglês, Português
  - c. Língua de herança: .....
4. Quando você chegou ao Brasil?
 

Eu cheguei ao Brasil no dia 5 de Março em 2013 .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não, já estive no Brasil .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☒ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☒ Outras possibilidade para fazer MBA em São Paulo.
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☒ ..... meses
  - b. ☐ ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☒ Sim
  - b. ☐ Não
9. Onde você estudou? Coreia do Sul .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? 2 meses .....
11. Com que livro ou método você estudou? Fala Brasil .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☐ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☐ Outra possibilidade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☐ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☐ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☒ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a. ☒ Entender as pessoas falando
  - b. ☒ Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ☒ Entender textos
  - d. ☒ Conversar com as pessoas



- e. ( ☒ ) Falar ao telefone
- f. ( ☒ ) Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ( ☒ ) Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escrita de textos formais
- b. ( ☒ ) Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ( ☐ ) Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ( ☐ ) Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ( ☐ ) Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. ( ☒ ) Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.
- b. ( ☒ ) Preciso entender os programas de TV e filmes
- c. ( ☒ ) Preciso aprender a escrever textos na internet
- d. ( ☒ ) Preciso aprender a escrever textos na universidade
- e. ( ☒ ) Preciso aprender a ler e entender textos diversos
- f. ( ☒ ) Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade
- g. ( ☒ ) Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)
- h. ( ☒ ) Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem
- i. ( ☒ ) Preciso entender as regras da gramática de língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. ( ☒ ) E-mails informais e formais
- b. ( ☒ ) Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio
- c. ( ☒ ) Convites formais e informais
- d. ( ☒ ) Relatar / contar acontecimentos
- e. ( ☒ ) Texto de opinião
- f. ( ☒ ) Texto de reclamação
- g. ( ☒ ) Textos informativos: descrição, notícias
- h. ( ☒ ) Fichas, cadastros
- i. ( ☒ ) Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

Aluno 8

### SONDAGEM DO PERFIL DOS ALUNOS DO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO, SEUS INTERESSES E NECESSIDADES ENQUANTO APRENDIZES DE PLE

Data:

1. Qual é o seu nome? .....
2. Qual a sua nacionalidade? ..... Coreia do Sul .....
3. Que línguas você fala?
  - a. Língua materna: Coreano
  - b. Línguas estrangeiras: Inglês, Chinês (um pouco)
  - c. Língua de herança: .....
4. Quando você chegou ao Brasil?
 

Eu cheguei ao Brasil no dia ..... 11.02.13 .....
5. É a primeira vez que você está no Brasil?
  - a. ☐ Sim
  - b. ☒ Não, já estive no Brasil ..... em 2010 .....
6. Por que você está no Brasil?
  - a. ☐ Para fazer intercâmbio na UFPR
  - b. ☐ Porque meu namorado(a)/marido(esposa) é brasileiro(a)
  - c. ☒ Para aprender português e a cultura brasileira
  - d. ☐ Porque sou religioso(a)
  - e. ☐ Outras possibilidade .....
7. Quanto tempo você vai ficar no Brasil?
  - a. ☐ ..... meses
  - b. ☒ ..... 1 ..... ano(s)
8. Você fez um curso de português antes de chegar aqui?
  - a. ☐ Sim
  - b. ☒ Não
9. Onde você estudou? .....
10. Quanto tempo (horas) durou o curso? .....
11. Com que livro ou método você estudou? ..... livro de português da Coreia .....
12. Se você não estudou, como aprendeu o português básico?
  - a. ☒ Conversando com as pessoas
  - b. ☐ Assistindo TV ou filmes
  - c. ☐ Porque sei outras línguas latinas .....
  - d. ☐ Outra possibilidade .....
13. Com quem você mora?
  - a. ☐ Moro com estudantes brasileiros
  - b. ☐ Moro com intercambistas de outros países
  - c. ☒ Moro com brasileiros e intercambistas estrangeiros
  - d. ☐ Moro sozinho(a)
  - e. ☐ Moro com uma família brasileira
14. Escreva "F" para o que é mais fácil e "D" para o que é mais difícil:
  - a. ☒ Entender as pessoas falando
  - b. ☒ Entender programas de TV, filmes e áudios.
  - c. ☒ Entender textos
  - d. ☒ Conversar com as pessoas



- e. ☒ Falar ao telefone  
f. ☒ Escrever em português

15. Nas aulas de português do nível pré-intermediário, você acharia importante estudar os seguintes temas? Faça um X nos itens que você acha importante.

- a. ☒ Relatar sua **experiência de vida** como estrangeiro em Curitiba  
Conhecer sobre o sistema de ônibus em Curitiba  
Ter informações sobre atendimento médico em Curitiba  
Praticar a escritura de textos formais
- b. ☐ Conhecer e refletir sobre a **história e a diversidade da cidade de Curitiba**  
Ler obras (trechos) de artistas curitibanos  
Estudar sobre economia, organização política e distribuição da população de Curitiba
- c. ☒ Conhecer e trocar informações sobre **programas culturais**  
Conhecer sobre diferentes festas e programas culturais que acontecem em Curitiba
- d. ☐ Conversar/ler textos sobre a **prática esportiva**  
Conhecer diferentes opções de prática esportiva em Curitiba
- e. ☒ Ampliar conhecimento sobre a **variedade gastronômica**  
Conhecer histórias de bares e restaurantes tradicionais da cidade.  
Pesquisar curiosidades sobre a culinária de Curitiba e do Paraná

16. Dê sugestões de OUTROS temas e assuntos que você gostaria de falar/aprender:

17. Como aprendiz de português, quais as suas necessidades? Dê notas de 0 a 5 de acordo com a sua necessidade. Leia todas as alternativas e depois dê as notas, por exemplo 0 = não preciso e 5 preciso muito.

- a. ☒ Preciso aprender a falar com as pessoas na rua, na universidade, nas lojas, nas festas.  
b. ☒ Preciso entender os programas de TV e filmes  
c. ☒ Preciso aprender a escrever textos na internet  
d. ☒ Preciso aprender a escrever textos na universidade  
e. ☒ Preciso aprender a ler e entender textos diversos  
f. ☒ Preciso aprender a apresentar trabalhos oralmente na universidade  
g. ☒ Preciso entender a cultura brasileira (como vivem os brasileiros, seus hábitos e costumes)  
h. ☒ Preciso entender os gestos corporais que os brasileiros fazem  
i. ☒ Preciso entender as regras da gramática da língua portuguesa

Complete com OUTRAS necessidades que não estão na lista:

..... preciso entender as palavras informais no comun

18. Quais textos você precisa aprender a escrever em português?

- a. ☒ E-mails informais e formais  
b. ☒ Textos formais: declaração, pedido, solicitação de estágio  
c. ☐ Convites formais e informais  
d. ☒ Relatar / contar acontecimentos  
e. ☒ Texto de opinião  
f. ☒ Texto de reclamação  
g. ☒ Textos informativos: descrição, notícias  
h. ☐ Fichas, cadastros  
i. ☒ Receitas, instruções, bilhetes

Complete com outros textos que você precisa aprender a escrever:

## ANEXO 3

## TABELA DE APLICAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA “PRÁTICA DE ESPORTES” PARA O NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO DO CURSO REGULAR NO CELIN-UFPR

Caros professores, peço que completem a tabela abaixo e façam comentários quanto à aplicação desta unidade temática.

Alguns comentários:

- a. Peço que vocês entreguem para os alunos a transcrição de todos os vídeos e áudios do material. As transcrições não estão no material. Vocês devem imprimir e entregar depois das atividades de compreensão propostas.
- b. Produzi bastante material pensando nas tarefas de casa. Por favor, marquem quais atividades foram solicitadas para casa e façam cópia dos textos produzidos.
- c. Anotem também se vocês fizeram outras atividades que não as do material proposto.

Entre as atividades aplicadas:

Quais foram as mais instrutivas?

Quais foram as mais interessantes/provocativas/motivadoras?

Quais foram as mais desinteressantes?

Quais foram as mais difíceis?

Quais foram as mais fáceis?

1. Dê uma nota de 0 a 10 para os itens abaixo:  
Essa unidade temática apresenta:

	Nota de 0 a 10
Textos adequados para abordar o tema	
Textos interessantes e instrutivos	
Tarefas de produção de textos motivadoras	
Áudios suficientes e adequados à proposta	
Instruções claras para realização das atividades	
Atividades de sistematização gramatical adequadas ao nível dos alunos e relevantes quanto às necessidades dos alunos	
Atividades suficientes para explorar vocabulário e enriquecer o repertório linguístico do aluno	
Propostas de prática de pronúncia e entonação	
Propostas que instigam a interculturalidade	

2. Acho que esse material poderia ter as seguintes mudanças:
3. Acho que nesse material falta:
4. Como você se sentiu durante a aplicação do material? (Pode escolher mais de uma opção)
  - a. ( ) Foi bastante motivador aplicar o material, pois tinha muitas atividades e eu confiava na qualidade das propostas.
  - b. ( ) O material é bom, mas precisa melhorar em alguns aspectos.
  - c. ( ) Achei algumas atividades muito cansativas e difíceis de aplicar.
  - d. ( ) Achei que muitas atividades foram inadequadas.
5. Tive dificuldade com:
6. Que materiais didáticos de PLE ou de outras línguas você já usou (aplicou) em suas aulas?

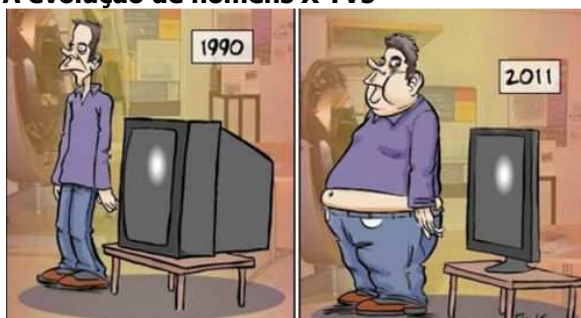
## ANEXO 4 - UNIDADE TEMÁTICA APLICADA AO NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO NO PRIMEIRO MÓDULO DE 2014 (JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO)

### Unidade temática – Prática de esportes – Qual o esporte ideal para você?

Nesta unidade temática vamos abordar a prática de esportes e os cuidados com a saúde. O principal objetivo é ampliar vocabulário, ler e produzir textos argumentativos, saber quais as práticas esportivas mais comuns no Brasil e na cidade de Curitiba e, além disso, expressar opinião sobre o assunto. Para iniciarmos as atividades, leia a charge a seguir:

#### Discussão sobre o tema

##### A evolução de homens X TVs



Fonte: <http://blog.bytequeueugosto.com.br/evolucao-de-homens-x-tvs/>

- O que expressa a charge?
  - ☐ Com o passar dos anos, houve grande desenvolvimento tecnológico
  - ☐ Existe relação entre assistir TV e engordar
  - ☐ Quando envelhecemos, normalmente engordamos
  - ☐ .....
- Entre sedentário e esportista, como você se classifica? Faça um X na linha abaixo considerando 0 para alguém que nunca pratica esportes e 100 para quem pratica esportes diariamente e por no mínimo duas horas.

SEDENTÁRIO ----- ESPORTISTA

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90----- 100

- Explique oralmente a sua classificação e compare com a dos colegas. Você poderá usar algumas das expressões abaixo:

Eu me classifico como número .... porque...  
 Eu estou mais ou menos no número... porque...  
 Não gosto de praticar esportes, não sinto vontade, não combina comigo.  
 Gosto muito de praticar esportes, mas não me considero um esportista porque...  
 Com certeza sou...

#### Expressões de frequência

Todos os dias

Quase todos os dias

Duas ou três vezes por semana

Uma vez por semana

Algumas vezes

De vez em quando

"Quando me dá na telha"

"Uma vez ou outra"

Raramente

Nunca

### Compreensão de áudio

Ouç os áudios e identifique as informações solicitadas:

Nome	Idade	Profissão	Esporte que pratica	Frequência com que pratica esporte

4. Compare sua prática esportiva no seu país e no Brasil. O que mudou?
  - a. Com que frequência você praticava esportes no seu país e como é agora, no Brasil?
  - b. Que esportes você praticava e não pratica mais?
  - c. Que esportes você pratica e não praticava no seu país?
5. Converse com seus colegas. Definam:
  - a. Três razões para praticar esportes.
  - b. Três atitudes para ter uma vida saudável.

### Compreensão de texto

O texto a seguir, publicado em julho de 2011, foi retirado do site da Associação Beneficente Israelita Brasileira. Antes da leitura, acesse o site para conhecer a fonte do texto. Depois leia-o e faça as atividades solicitadas.

Fonte: <http://www.einstein.br/einstein-saude/bem-estar-e-qualidade-de-vida/Paginas/10-dicas-para-uma-vida-mais-saudavel.aspx>

#### Bem-estar e Qualidade de Vida

Einstein Saúde Bem-estar e Qualidade de Vida 10 dicas para uma vida mais saudável



Fumantes passivos

Coração em forma

Dor crônica: como dominar esse problema

Tristeza profunda

Aquiete sua mente e beneficie sua saúde

Sorrir faz bem à saúde

Ano Novo, saúde nova

Os benefícios da fé

RPG: corpo alinhado em 6 posturas

#### 10 dicas para uma vida mais saudável

Garanta mais disposição e saúde com alertas de médicos e nutricionista



- 1 - Evite refrigerante e atenção aos sucos prontos. O consumo de refrigerantes normais está relacionado ao diabetes e à obesidade, enquanto o de não adoçados (como light, diet e zero) causa piora do funcionamento dos rins. Já a frutose proveniente das frutas e que adoça os sucos prontos, quando consumida em excesso, pode provocar aumento da pressão arterial.
- 2 - Distribua melhor as refeições ao longo do dia. Tente se alimentar a cada três horas para evitar redução do metabolismo e sobrecarga em determinadas refeições (principalmente à noite). Além disso, evite que o corpo entre na chamada "reserva de energia", que é quando o organismo entende que, pelo jejum prolongado, precisa armazenar calorias, o que dificulta a perda de peso.
- 3 - Aumente o consumo de líquidos ao longo do dia, preferencialmente água. A ingestão contínua de líquidos mantém o metabolismo em constante movimento, assim como a atividade das células corporais e o funcionamento do intestino. Não espere a sede. Se ela chegar, é sinal de que o corpo já está desidratado.
- 4 - Prefira alimentos integrais em substituição aos carboidratos refinados. Os integrais levam mais tempo para serem digeridos, promovendo maior tempo de saciedade e melhor funcionamento do intestino.
- 5 - Não consuma alimentos muito calóricos no jantar, pois isso pode prejudicar o sono. Além disso, como o metabolismo fica mais lento à noite, o gasto de calorias nesse período será menor, podendo gerar ganho de peso.
- 6 - Pratique atividades físicas: elas são fundamentais para promover condicionamento, aumentar a longevidade e diminuir o estresse. Para quem tem mais de 35 anos, exercícios físicos ajudam a manter a massa muscular. A prática é importante porque parte do metabolismo depende da massa muscular.
- 7 - Só consuma medicamentos sob orientação médica. Sem o acompanhamento profissional, as pessoas tendem a tomar medicação em excesso ou a deixar de tomar medicamentos que realmente precisam.
- 8 - Durma bem. Para um sono mais tranquilo, evite: refeições pesadas à noite, cafeína depois das 17 horas e exercícios físicos extenuantes no período noturno.
- 9 - Tenha um hobby ou faça atividades de que goste bastante, saindo da rotina. É uma ótima maneira de escapar do círculo de pensamentos preocupantes e de manter a motivação.
- 10 - Procure informação e ajuda para parar de fumar ou de consumir álcool em excesso. O cigarro é fator de risco para inúmeras doenças e sobrecarrega muito o aparelho pulmonar e o sistema circulatório. Já o álcool, além de trazer problemas comportamentais, é bastante nocivo ao fígado e ao pâncreas, que são fundamentais para o nosso metabolismo.

Fontes: Dr. Mário Sérgio Rossi Vieira (fisiatra), Dr. Bento Fortunato (nefrologista) e Érika Teixeira (nutricionista)

---

### *Explorando o texto*

1. O texto que você leu faz parte de qual seção ou assunto do site?
2. Qual o objetivo do texto?

3. Classifique as dicas de acordo com uma das áreas:

Dica relacionada à alimentação	Dica relacionada à prática esportiva	Dica relacionada a hábitos que prejudicam a saúde	Dica alternativa para ter qualidade de vida

4. Alguma dica é novidade ou você não esperava encontrar no texto? (oralmente)

5. Você acha que o texto apresenta boa argumentação? Você se sente motivado a seguir as dicas apresentadas? Por quê? (oralmente)

6. Observe como cada dica tem explicação. Essa é uma alternativa usada pelos autores do texto para reforçar a argumentação e para convencer o leitor da importância de cada ideia.

Complete o quadro com a explicação/argumentação feita pelos autores:

Alimente-se a cada três horas	Isso evita que o corpo entre na chamada “reserva de energia”. Com o jejum prolongado, o corpo precisa armazenar calorias e isso pode dificultar a perda de peso.
Evite beber refrigerantes e sucos prontos	
Não tome remédio sem orientação de um médico	
Saia da rotina	
Beba muita água durante o dia	

### *Prática de fonética*

Ouça a pronúncia de palavras grafadas com a letra “X” e escreva-as na coluna de acordo com o fonema correspondente

/ks/	/sh/	/s/	/z/
			<i>Exercício</i>



### Refletindo sobre a língua

1. No texto as dicas são dadas com os verbos no modo imperativo. Quais são esses verbos?

---

2. Observe as seguintes sentenças:
  - a. Evite refrigerantes.
  - b. Deve-se evitar refrigerante.
  - c. Evitar refrigerante é melhor para a saúde.

O pronome SE tem vários usos. Um deles é com sentido de indeterminação do sujeito.

Qual a diferença no sentido das frases? Qual é mais suave ou indireta e qual é mais forte ou direta?

3. Imagine que você precisa dar dicas com as do texto para alguém. Escolha três dicas e escreva um parágrafo continuando o texto abaixo:

*Oi, Juliana, ontem li um texto com dicas importantes para a saúde. Como você me falou que seu médico sugeriu que você comece a fazer exercícios, aqui vão algumas dicas segundo um texto que eu li*

---



---

### Compreensão de vídeos e áudios

O preparador físico e mental Nuno Cobra dá cinco dicas para uma vida mais saudável e faz crítica a uma prática esportiva. Ouça o vídeo e escreva quais são essas dicas.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Dy5YfeawMHs>



Nuno Cobra é preparador físico e mental. Ele nasceu na cidade de São José do Rio Pardo, em 1938. Estudou Educação Física e foi instrutor de esportistas famosos, como o piloto de fórmula 1 Ayrton Senna, nos anos 1990. Publicou o livro "A semente da vitória".

### Retomando o vídeo

1. No vídeo Nuno Cobra critica uma prática esportiva. Qual é essa prática?
  2. O que você acha das dicas de Nuno Cobra? Você costuma seguir alguma dessas dicas?
- Ouça mais uma vez o vídeo e acompanhe a transcrição.

### Trocando ideias

1. Em geral as pessoas no seu país são muito preocupadas com a saúde?
2. Qual é a expectativa de vida no seu país?
3. Você tem alguma dica para quem quer ter uma vida saudável?
4. Se você não gosta de praticar esportes, apresente seus argumentos

Leia a charge e responda:



Não sei se faço natação ou se entro na academia.  
Escolha fazer o que te dá mais prazer.  
Então só vou comer e dormir!

1. Imagine que um amigo diz a você o mesmo que o personagem no primeiro quadrinho. O que você responderia para ele?

---



---



---

### Compreensão de texto

O texto a seguir está no blog: Equilíbrio do corpo e mente. Acesse o blog e conheça mais sobre a fonte do texto. Na sequência leia o texto e faça as atividades.

Fonte: [http://www.puretrend.com.br/secao/beleza\\_r22/nada-de-desculpas-veja-dez-razoes-imbativeis-para-praticar-esportes\\_a4940/1](http://www.puretrend.com.br/secao/beleza_r22/nada-de-desculpas-veja-dez-razoes-imbativeis-para-praticar-esportes_a4940/1)

## Nada de desculpas! Veja dez razões imbatíveis para praticar esportes

Publicada Domingo 6 maio 2012 , 10:00

Você ainda não se convenceu de que calçar um tênis e praticar exercícios pode ser o melhor para sua saúde? Não tem problema. O Puretrend tenta te convencer com dez argumentos imbatíveis

Dez argumentos infalíveis que ajudam na hora de praticar esportes

Primeiro argumento: ajuda a diminuir o estresse. Depois de horas no trabalho, sem contar no tempo que leva para ir e voltar, parece que o mais indicado é descansar, certo? Errado. Saiba que nada melhor do que o esporte, seja praticar um jogo ou simplesmente ir à academia, para ajudar a desestressar e esquecer o dia turbulento.





Segundo argumento: melhora a postura. O exercício não somente fortalece o bumbum, coxas e abdômen, mas melhora e desenvolve a postura de forma geral. E quem não quer uma silhueta esbelta e altiva?

Terceiro argumento: fique mais segura de si. Fazer esporte ajuda a recuperar a autoconfiança. Quando nos sentimos desleixados e as roupas começam a não vestir tão bem, é hora de correr para a academia e evitar a perda da autoestima.

Quarto argumento: a pele fica mais bonita. E é ela também que se beneficia da prática de esportes. Afinal de contas, a pele é o reflexo de como estamos tratando nosso organismo. Se nos exercitamos e, por consequência, nos alimentamos de forma mais adequada, a pele é a primeira a notar as diferenças. Sem contar com a produção de endorfina, hormônio responsável pela sensação de bem-estar. Lembre-se felicidade é perceptível na pele.

Quinto argumento: diga adeus ao sentimento de culpa. Se nos exercitamos, a tendência é que o organismo se equilibre e que a quantidade de calorias ingeridas não se deposite em nossas curvinhas; ao contrário, elas se transformam em energia e são queimadas durante a prática de esportes. Então por que ter culpa quando você devora um pedaço a mais da pizza ou do bolo? Esqueça a culpa, foque nos exercícios.

Sexto argumento: disposição. Manter um objetivo faz bem à moral e condiciona o corpo. Se nos sentimos preguiçosos, vale praticar exercícios. Todas as obrigações passam de "grandes problemas" a somente "mais um detalhe a ser resolvido".

Sétimo argumento: durma melhor. Fazer exercício garante uma boa noite de sono, indispensável para um funcionamento correto do organismo. E ainda ajuda a queimar calorias.

Oitavo argumento: emagreça. Talvez seja a melhor razão para praticar exercícios. Quem não quer emagrecer, ou, pelo menos, manter a boa forma?

Nono argumento: gasto de energia positivo. Quando nos exercitamos, os músculos consomem energia direto do nosso tecido adiposo. Resultado: um corpo tonificado queima mais energias no dia a dia. É por essa mesma razão que esportistas queimam mais calorias do que pessoas sedentárias.

Décimo argumento: ficamos mais felizes. Além de adquirir mais confiança física, temos a garantia de estar cuidando corretamente da saúde e, assim, nos responsabilizando de forma positiva pela melhoria de nossa qualidade de vida e longevidade.

### ***Explorando o texto***

Procure no texto exemplos de estratégias de argumentação usadas pelo autor para expressar suas ideias e convencer o leitor:

Resumir a ideia principal	<i>Ajuda a diminuir o estresse – Melhora a postura</i>
Usar verbos no imperativo	
Fazer perguntas	
Dar explicações	
Dar mensagens de estímulo	

1. Compare o texto 1 e o texto 2. Qual a principal diferença entre eles?

---

2. Qual dos dois textos lidos (texto 1 e 2) é mais convincente e por quê?

---

3. Resuma cada um dos argumentos do segundo texto. Para isso utilize apenas uma frase ou palavra, começando com um substantivo:

- a. O primeiro argumento fala sobre *a diminuição do estresse*.
- b. O segundo argumento fala sobre \_\_\_\_\_
- c. O terceiro argumento fala sobre \_\_\_\_\_
- d. O quarto argumento fala sobre \_\_\_\_\_
- e. O quinto argumento fala sobre \_\_\_\_\_
- f. O sexto argumento fala sobre \_\_\_\_\_
- g. O sétimo argumento fala sobre \_\_\_\_\_
- h. O oitavo argumento fala sobre \_\_\_\_\_

### *Prática de estruturas da língua*

1. Relacione as palavras ou expressões com um sinônimo do quadro abaixo:

- a. (\_\_\_\_\_) Agitação, tumulto, desordem, perturbação
- b. (\_\_\_\_\_) Ter fé ou acreditar em alguém, ter familiaridade
- c. (\_\_\_\_\_) Descuidado, despreocupado com a aparência
- d. (\_\_\_\_\_) Visível, que pode ser compreendido ou notado
- e. (\_\_\_\_\_) Que nada ou ninguém pode alcançar, inatingível
- f. (\_\_\_\_\_) Viver ou durar por muito tempo
- g. (\_\_\_\_\_) Contorno do corpo de alguém
- h. (\_\_\_\_\_) Valor energético dos alimentos
- i. (\_\_\_\_\_) Ajudar ou favorecer alguém
- j. (\_\_\_\_\_) Sentimento de quem valoriza a si mesmo(a), expressa opiniões de forma confiante
- k. (\_\_\_\_\_) Sentir responsabilidade por algo errado que fez ou por uma falta

Desleixado – Longevidade – Turbulência – Silhueta – Calorias - Sentimento de culpa  
Perceptível - Beneficiar – Autoestima - Confiança – Imbatível

2. Procure no texto anterior frases em que aparecem verbos reflexivos. São oito no total.

## Quando usar a forma reflexiva do verbo?

Em língua portuguesa, usamos a palavra SE em diferentes situações:

SE = Está no lugar do sujeito ou substitui o sujeito que não é explícito na frase.

Exemplos: Aluga-se casa; Deve-se praticar esportes regularmente.

SE = Como pronome reflexivo. Acompanha os verbos reflexivos

Exemplos: Ele se vê no espelho; Você se sente bem no Brasil?

SE = Como conjunção. Introduce ideia de possibilidade. Pode ser usado com verbos em diferentes tempos verbais, mas é bastante comum com estruturas do subjuntivo.

Exemplos: Se as pessoas não fazem exercícios, podem ter problemas de saúde.

Os verbos na forma reflexiva dão ideia de um sentimento ou de uma ação em que a pessoa faz ou sente de modo independente ou é autorregulado por ela. Veja os exemplos:

- a. – Eu sempre vejo pessoas andando no parque e fazendo exercícios.
- b. – Eu não me vejo como um esportista.
- c. – As academias ao ar livre estão transformando praças e parques.
- d. – Os frequentadores da academia estão se transformando em atletas.

Com alguns verbos, como o verbo lembrar, é opcional o uso da forma reflexiva:

- e. – Eu (me) lembro que, quando tinha doze anos, gostava de jogar basquete na escola.

*Pratique mais os usos do SE no caderno de exercícios.*

## Tarefa de produção de texto:

1. O depoimento abaixo foi retirado de um site chamado de Consultório Sentimental. Nesse site pessoas descrevem seus problemas a um especialista, que responde e dá orientações. Leia o depoimento abaixo e responda à pessoa, incentivando-a a buscar alternativas para ter uma vida melhor, como a prática de esportes e outros cuidados com a saúde. Use informações dos textos lidos.

Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/consultorio-sentimental/relacionamentos/a-procura-da-luz/>

Depoimento:

*Apesar de ter só 19 anos, eu me sinto desgastada, cansada e murcha. Sou covarde e tenho medo de me acomodar e morrer no ambiente em que vivo. Vejo o tempo passar e as coisas continuarem imutáveis. Faço de tudo para procurar estímulos, leio histórias motivadoras, livros de autoajuda. Enfim, tento trabalhar minha espiritualidade. O bem-estar, contudo, é passageiro e eu volto à minha realidade.*

*Sinceramente, tenho medo de cair em depressão, ter fobias e não sonhar mais. Sei que sou nova e tenho a vida pela frente. O que mais quero é encontrar a alternativa melhor para minha vida.*

## Qual o esporte ideal para você?

### Discussão sobre o tema

Bem, até agora vimos que fazer atividade física é muito importante para a nossa saúde. Mas qual a atividade física certa para cada pessoa? E qual esporte combina mais com você?

Primeiramente vamos identificar diferentes tipos de esporte e conversar sobre a prática esportiva.

1. Que esportes são estes? Tente identificá-los e preencha a tabela abaixo:



Local de realização	Esportes leves ou moderados	Esportes radicais ou que exijam grande esforço
Locais abertos		
Locais fechados ou locais específicos, como quadras de esportes		

2. Complete as frases com informações sobre equipamentos e habilidades pessoais:
  - a. Para praticar esqui, o que é necessário?
  - b. Para praticar mergulho, o que é necessário?
  - c. Para praticar voleibol, o que é necessário?

### *Trocando ideias*

Converse com seu colega ou professor sobre a prática de esportes. As perguntas abaixo são sugestões para iniciar a conversa.

1. Dos esportes mostrados nas imagens anteriores, quais você já praticou e quais você nunca praticou?
2. Quais esportes você gostaria de praticar? Quais não interessam a você e não quer praticar?
3. Que esportes você praticava na infância ou no período escolar (escola fundamental e média)?
4. Se você não pratica esportes, o que incentivaria você a praticar?
5. Você já desistiu da prática de algum esporte? Por que desistiu?

### *Compreensão de vídeo*

O vídeo da Globo TV mostra várias práticas esportivas na cidade de Campo Grande – capital do Estado do Mato Grosso do Sul. Para dar continuidade ao tema, assista ao vídeo e responda às perguntas.

Fonte: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2012/08/campo-grande-oferece-opcoes-para-pratica-de-esportes-qualquer->



G1 ▾ Na TV ▾ Esporte ▾ Aeroportos ▾ Agenda de shows ▾ VC no G1

23/08/2012 15h45 - Atualizado em 23/08/2012 15h48

## **Campo Grande oferece opções para prática de esportes a qualquer hora**

Praticantes podem se exercitar sozinhos, em grupo, nas alturas ou no chão. Ciclovias, áreas de lazer e academias favorecem prática de esportes.

### *Retomando o texto*

1. Quais esportes são praticados pelas pessoas mostradas no vídeo?
2. Em que período do dia elas praticam esses esportes?
3. Em que locais elas praticam esportes?
4. Qual a opinião das pessoas sobre a prática esportiva que fazem? Escreva quatro opiniões.

### *Ampliando conhecimento sobre o assunto*

O texto a seguir foi publicado pela revista Vida Simples na edição 83. Acesse o site ou veja uma edição atual para conhecer o estilo da revista. Leia o texto e desenvolva as atividades.

Fonte: <http://vidasimples.abril.com.br/temas/atividade-fisica-deve-combinar-personalidade-492694.shtml>

## vida simples

[🏠](#) [temas](#) [fotos](#) [colunistas](#) [assine](#) [revista](#)

### Atividade física deve combinar com a personalidade

Psicólogos especializados em esportes enumeram quatro tipos básicos de características



É fundamental que o exercício traga satisfação.  
Foto: GettyImages

A escolha da atividade física deve estar vinculada com algum **tipo de prazer**. "Quando uma pessoa resolve se enquadrar em um exercício no qual não sente satisfação, dificilmente conseguirá aderir e a chance de parar é altíssima", diz a psicóloga esportiva Carla di Pierro. "Outra questão é relacionar esse momento ao ambiente da academia, que pode ser desestimulante. Existem outras possibilidades de se exercitar, em escolas específicas de dança, natação e Pilates ou em parques", diz.

A questão é que muitos dos prazeres do exercício não acontecem de maneira imediata. É preciso um primeiro passo, um deslocamento, demonstrar aquele esforcinho extra. Como somos imediatistas, queremos o **prazer na hora**. O que nem sempre acontece na atividade física. O prazer pode vir instantaneamente ou ser uma consequência da atividade. Daí a importância de conseguir visualizar a recompensa lá na frente para nos sacolejar da inércia.

O corpo precisa de movimento. Muito difícil saber qual a sua atividade física? Veja alguns exemplos. Uma pessoa tem um trabalho bastante estressante e quer **extravasar energia**. Nesse caso, não é recomendado fazer musculação, que é o caminho contrário - acaba tensionando a musculatura. Se sua rotina é nervosa, experimente alguma atividade aeróbica, como correr, caminhar, nadar e pedalar, que estimulam a melhora do desempenho cardiovascular e diminuem a pressão sanguínea, o que ajuda a aliviar a tensão.

"Não tem uma regra", diz João Ricardo Cozac. "A escolha é mesmo subjetiva." Um psicólogo do esporte cuida de casos específicos de atletas, mas também de pessoas que estão em conflito com a própria **prática esportiva**, por faltar motivação ou não se sentir realizadas. A ideia é pensar em conjunto e rever o que está acontecendo na vida, se a atividade não está descolada de quem você é.

As estatísticas mostram que, nos seis primeiros meses de atividade física, 50% das pessoas que se inscreveram vão acabar **desistindo**. Há até algumas estratégias que ajudam a manter a regularidade: que o

exercício seja feito próximo da casa ou do trabalho, ter um amigo que faça o esporte, o que é um baita estímulo, mas o principal é exatamente o assunto tratado aqui: que ele seja coerente com a sua personalidade.

Alguns psicólogos acreditam que, se você conhecer a fundo suas características, saberá com mais acerto que atividade física se encaixa melhor no seu perfil. E existem classificações de personalidade. Segundo a psicóloga do esporte Marisa Agresta, uma delas explica que há **quatro tipos básicos**: os executivos, os ativos, os pensativos e os interativos.

Pessoas com características dos **executivos** gostam de ordem e resultados. Portanto, preferem musculação com planilhas de treino, Pilates - que é um exercício programado -, tênis e golfe. São os que gostam de atividades que apontam como melhorar e querem ver o resultado aparecer logo.

Os **ativos** são os que gostam de desafio, de atividades energéticas. Ação é a palavra de ordem. Como power-yoga, trekking, luta, basquete e futebol. Já os **pensativos** são pessoas tranquilas, que buscam competência, perfeição. Preferem aulas mais intelectuais, em que são ensinados os movimentos nos mínimos detalhes. Ou atividades introspectivas, como dança moderna, alongamento, mergulho e maratona.

Por fim, os **interativos**, como a palavra diz, buscam a interação humana. Eles se realizam com movimentos mais expressivos, de baixo impacto e tempos mais lentos. Preferem um ambiente acolhedor. Exemplos: ioga, hidroginástica, caminhada e tai chi chuan.

Se nessa altura do campeonato você já sacou o que pode ser legal para a sua personalidade, mas ficou travado só de pensar na **lista de possibilidades**, o que fazer? "Experimente bastante. Eu confio no tatear", diz Carla di Pierro. "Aconselho sempre que a pessoa faça algumas aulas para ver como ela se sente." É o tal jogo do acerto e do erro. Só que, nesse caso, você só tem a ganhar.

### *Explorando o texto*

1. Resuma os tipos de personalidade apresentados no texto.
2. No texto acima, quais os conselhos para encontrar o esporte ou prática esportiva ideal?
3. O que geralmente faz com que as pessoas desistam de praticar algum esporte?

### *Compreensão de áudio*

1. Algumas pessoas foram entrevistadas e responderam à seguinte pergunta:

#### ***Quais os três esportes mais praticados no Brasil?***

Nome	Idade	Profissão	Resposta



### Leitura de texto

O texto abaixo mostra o resultado de uma pesquisa realizada pelo Atlas do Esporte no Brasil. Leia-o e faça as atividades.

Fonte do texto: <http://esporte.esp.br/os-10-esportes-mais-praticados-no-brasil/>

Origem dos dados: Atlas do Esporte no Brasil.

### Os 10 esportes mais praticados no Brasil

Que o **Brasil** é o país do **futebol**, ninguém duvida. Mas o que pouca gente sabe é que em solo canarinho se praticam muito mais esportes do que os convencionais futebol, vôlei e basquete. Existem diversas modalidades que vêm tomando o coração dos brasileiros – dentre elas o rugby, que ainda não entra na lista, mas para que isso aconteça é só uma questão de alguns anos. As piscinas também estão entre as preferências dos brasileiros quando o assunto é praticar esportes, e as artes marciais não ficam atrás. Confira agora quais são os dez esportes mais praticados – e consequentemente, mais populares – do Brasil.



### Explorando o texto

- Comente os resultados da pesquisa e compare-os com as opiniões dos entrevistados.
- Oralmente, compare com os esportes que você imagina serem os mais praticados no seu país.

#### Expressões de dúvida

*Não tenho ideia sobre isso, mas acho que deve ser...*

*Talvez seja...*

*Imagino que seja...*

*É provável que seja...*

*Não tenho nenhuma ideia.*

*Não faço ideia.*



## Atividades esportivas em Curitiba

Os textos a seguir divulgam atividades esportivas realizadas em Curitiba. Algumas são gratuitas e acontecem em diferentes lugares da cidade. Leia os textos e faça as atividades solicitadas.

### Texto 1

Fonte: <http://www.parquesepracasdecuitiba.com.br/destaques/atividades-e-eventos.html>

#### loga no parque

Parque Barigui - sábados, às 10 horas.

#### Tai Chi Chuan nos Parques e Praças

Jardim Ambiental II - quartas e sábados, às 8 horas.

Parque Barigui - terças e quintas, às 8h30.

Praça Afonso Botelho - sábados, às 9 horas.

Praça da Colonização Menonita - sábados, às 9 horas.

Parque Barigui (outros horários) - Passeio Público - Praça do Japão - Praça Oswaldo Cruz:  
confira a programação.

#### Dançando a Céu Aberto (roda de danças circulares)

Passeio Público - segundo sábado de cada mês, às 10 horas.

#### Curitiba Medita pela Paz

Parque São Lourenço - terceiro sábado de cada mês, às 17 horas.

#### Pedala Curitiba

Passeio de bicicleta noturno por vários pontos da Cidade, com concentração e saída da Praça Garibaldi e percursos diferentes a cada semana. Oferece-se empréstimo de bicicletas. Idade mínima: 15 anos. É obrigatório o uso de capacete. Terças-feiras, concentração às 19h45 e saída às 20h15.

O texto a seguir foi publicado pelo jornal Gazeta do Povo em 11/09/2011. Atualmente essas atividades continuam acontecendo.

### Texto 2

**GAZETA DO POVO**

CAPA VIDA E CIDADANIA VIDA PÚBLICA ECONOMIA MUNDO ESPORTES CADERNO G OPINIÃO + Seções ▾

GUIA

classificados ▾

**Viver Bem**

Buscar na Gazeta

BUSCAR

MODA BELEZA

COMPORTAMENTO

CASA E DECORAÇÃO

SAÚDE E BEM ESTAR

ANIMAL

REVISTA

ESPECIAIS

mais ▾

PROGRAMA-SE

## Atividades ao ar livre

Em parques, praças e ruas de Curitiba, grupos se reúnem para promover o bem-estar de forma gratuita. Escolha a atividade que mais combina com você

Publicado em 11/09/2011 | DALIANE NOGUEIRA, DALIANEN@GAZETADOPOVO.COM.BR

### Ioga para todos no parque

Três parques de Curitiba recebem, nos fins de semana, aulas gratuitas da técnica oriental milenar. Professores do programa Yoga no Parque e das academias do Método DeRose oferecem aulas aos sábados no Parque Barigui: às 10 horas (próximo da chaminé) e às 11 horas (em frente ao bistrô), respectivamente.



*Prefeitura de Curitiba possui 24 Centros de Esporte e Lazer onde há aulas de futsal, vôlei, tênis e até as opções mais radicais, como skate e escalada*

O Método DeRose ministra, ainda, aulas gratuitas na Praça da Espanha (sábados, às 15 horas) e no Parque São Lourenço (domingos, às 11 horas). As aulas duram em média 45 minutos e a organização oferece colchonetes emborrachados, mas os alunos podem levar toalhas ou cangas para colocar na grama. Em dias chuvosos, o evento é cancelado automaticamente. Podem participar iniciantes e avançados e os benefícios são um corpo mais forte, resistente, flexível, energizado e livre do estresse. Mais informações. DeRose, fone (41) 3352-6741 e Yoga no Parque, fone (41) 9819-9359.

### Em clima radical

Nos quatro Centros de Atividade Física da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (Ouvidor Pardinho, Santa Felicidade, Cajuru e Tatuquara), há atividades como ginástica, caminhada, alongamento e musculação durante a semana, em três turnos. A Prefeitura de Curitiba tem ainda 24 Centros de Esporte e Lazer (exemplos: Praça Afonso Botelho – em frente à Arena da Baixada – e Praça Oswaldo Cruz), onde há aulas de futsal, vôlei, tênis e até as opções mais radicais, como skate e escalada. Há turmas de segunda a sexta-feira. As inscrições são gratuitas e devem ser feitas nos próprios centros. Os endereços e telefones dos centros estão disponíveis no [www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br) ou pelo fone (41) 3350-8484.

### Em busca da leveza

A Associação Internacional de Praticantes de Tai Chi Chuan promove aulas gratuitas sábados e domingos em diferentes pontos de Curitiba. O calendário é atualizado com frequência, então vale uma consulta antes de ir até o local. Entre os pontos de encontro estão Praça do Japão, Jardim Botânico, Passeio Público, Parque Barigui e Praça Menonitas. Tai Chi Chuan é uma arte marcial chinesa conhecida pelos benefícios para a saúde e longevidade. Os movimentos são suaves e favorecem o relaxamento da musculatura e o equilíbrio corporal. As aulas começam sempre às 9 horas. No site [www.aipt.org.br](http://www.aipt.org.br), há o calendário completo e o contato dos professores. Não é necessário fazer inscrição.

### No roteiro das pedaladas

Exercitar-se, conhecer pessoas e passear pela cidade é a proposta do Programa Pedala Curitiba, atividade de ciclismo realizada às terças-feiras à noite. A concentração é na Praça Garibaldi (Largo da Ordem) às 19h45. A cada semana o trajeto muda, levando o participante a redescobrir a cidade. São percorridos de 15 a 20 km. Os interessados devem usar os itens de segurança e ter idade mínima de 15 anos. Mais informações no [www.curitiba.pr.gov.br](http://www.curitiba.pr.gov.br).

### Texto 3

Fonte: <http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/danca/agenda/danca-circular>



#### Dança Circular

Evento que acontece em todo 1º domingo do mês, no pátio coberto do Centro de Criatividade de Curitiba. As danças circulares surgiram no final da década de 60 com o bailarino alemão Berhard Wosien e se espalharam pelo mundo. São dançadas em círculo de mãos dadas e, com passos simples, proporcionam uma meditação em movimento, com alegria e leveza. No repertório estão danças tradicionais de diversas culturas e danças coreografadas que trazem o equilíbrio, a expressão pelos movimentos e a harmonia.

**Ingresso:** gratuito

**Data(s):** todo domingo

**Horário(s):** 10h às 11h (somente no 1.º domingo do mês)

### *Trocando ideias*

2. Depois da leitura dos textos, você sentiu vontade de praticar alguma das atividades?
3. Quais das atividades apresentadas você gostaria de praticar? Explique porquê.

### Atividades

4. Procure em um mapa da cidade ou na internet onde ficam os locais indicados no texto.

5. Como o texto da Gazeta do Povo é de 2011, ligue para o número de telefone indicado e se certifique quanto à oferta desses cursos atualmente. Pergunte se é possível participar, qual o horário e o local de realização das atividades.

### *Tarefas de produção de textos*

1. Assista ao vídeo da rede Globo e realize a atividade proposta.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=hmJ32QyVdFc>



1. Escolha duas das seguintes tarefas. Faça a primeira versão, mostre para o seu professor e depois envie para um ou mais amigos ou mostre aos colegas.
  - a. No vídeo o jornalista convida o telespectador a enviar um vídeo mostrando atividades esportivas na sua cidade. Ao invés de fazer um vídeo, você deve escrever um texto informando sobre atividades esportivas na cidade de Curitiba.
  - b. Escreva um e-mail para amigos curitibanos informando sobre as atividades listadas nos textos 6, 7 e 8. Pergunte se seus amigos conhecem essas atividades, se já praticaram ou se gostariam de praticar.
  - c. Produza um cartaz (tamanho A4) para divulgar as atividades esportivas ao ar livre em Curitiba. Cole o cartaz na secretaria da sua escola.
2. Leia os textos de divulgação e telefone para os locais pedindo as informações solicitadas:
  - a. Em um grupo de três alunos escolham, cada um, uma escola de nataação e liguem perguntando o preço da aula. Definam o horário e quantas vezes por semana serão as aulas. Conversem com seu professor e definam quais as expressões vocês devem usar para solicitar as informações durante a ligação.

- b. Siga as instruções da tarefa anterior para a pesquisa de preço das aulas de capoeira e de academia.
- c. Anote as informações e faça um breve relatório com os dados coletados.

**Movimento's**

**HORÁRIOS NATAÇÃO**

2ª	4ª	6ª	SÁB
6:00	9:15	14:00	17:20
6:45	10:15	15:00	18:20
7:30	11:15	16:00	19:20
8:15		20:00	10:15
2ª, 4ª e 6ª - 12:00			11:15

**HORÁRIOS HIDROGINÁSTICA**

2ª	4ª	6ª	3ª e 5ª
7:00	12:00	6:45	14:00
8:15	15:00	8:00	17:00
10:15	18:00	9:00	19:00
10:00 (2ª e 4ª)			

**HORÁRIOS MUSCULAÇÃO**

2ª a 6ª	SÁB
7:00 - 11:00	8:00 - 12:00
14:00 - 21:30	

**BIKE INDOOR**

2ª a 6ª	3ª e 5ª
1X RS.	1X RS.
2X RS.	2X RS.
3X RS.	3X RS.

**HORÁRIOS HIDRO JUMP**

2ª a 6ª	3ª e 5ª
19:00 HS	20:00 HS

**MAT. PILATES**

1X RS.	2X RS.	3X RS.
112,00	204,00	275,00

**PILATES C/ APARELHO**

1X RS.	2X RS.	3X RS.
112,00	204,00	275,00

**VESTIÁRIOS AQUECIDOS**

Rua Anita Garibaldi, 1.025 - Ahú ☎ 3253-5954

**Cabral**  
natação & fitness

PREVINA-SE!  
ENERGIZE-SE!

sobre a Cabral • modalidades • dicas • eventos • serviços terceirizados • mural •



R. Professor Arthur Loyola, 320 . Cabral Curitiba . PR .  
41 3015-4431

**Amara! ESCOLA DE NATAÇÃO**

TELEFONES  
(41) 3335-4088  
(41) 3335-4343

Home • Institucional • Natação • Atividades • Galeria de Imagens • Eventos • Notícias • Contato

RUA JOAQUIM DA SILVA SAMPAIO, 303 - MERCÊS - CEP-80710-630 - CURITIBA



A Escola de Natação Amara!  
34 Anos de tradição e qualidade!

Fique a vontade e explore  
nosso novo web site...

## Caderno de exercícios

- Identifique nos textos os diferentes usos do SE:
  - SE = substitui o sujeito da frase
  - SE = pronome reflexivo
  - SE = conjunção – introduz uma possibilidade ou uma hipótese.



**Catálogo Imobiliário** Ref.: 2

**ALUGA-SE**

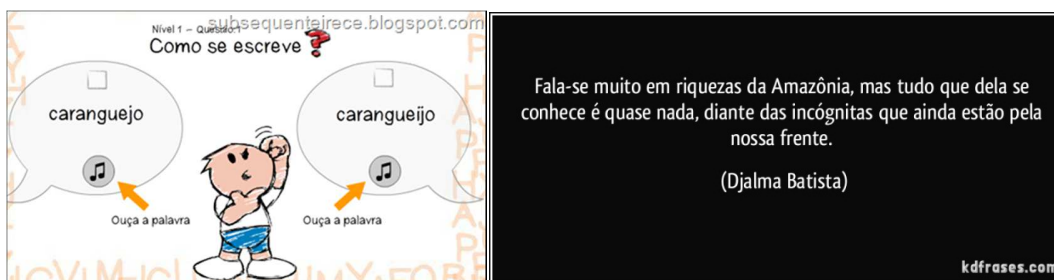
Apto  
Vila Osasco  
(Osasco-SP)  
**2 Dorms**  
(1 Suite)

Acesse já!  
[www.catalogoimobiliariosp.com.br](http://www.catalogoimobiliariosp.com.br)

Se beber, dirija-se ao ponto  
de táxi  
mais  
próximo.







2. Complete com o pronome reflexivo:
  - a. Eu ..... sinto bem.
  - b. Você ..... sente bem.
  - c. Ela/Ele ..... sente bem.
  - d. Nós ..... sentimos bem.
  - e. Vocês ..... sentem bem.
  - f. Elas/Eles ..... sentem bem.
3. Para praticar o uso do pronome reflexivo SE, complete os diálogos com os verbos destacados. Como são diálogos, use sempre o pronome SE antes do verbo. Isso marca informalidade.

#### Diálogo 1

- a. – Estou com uma terrível dor de cabeça. Você pode comprar pra mim esse remédio que está na receita?
- b. – Claro, eu já trago.
- ...
- E agora, como você ..... (sentir-se)?
- a. – Estou melhor. O remédio fez efeito e estou ..... (sentir-se) muito bem! Obrigado por comprar o remédio.
- De nada!

#### Diálogo 2

- a. – Sinto muita falta de fazer trilhas. É muito bom fazer caminhadas e ter contato com a natureza.  
Adoro sentir o frescor da floresta, a água dos riachos, o cheiro das plantas.
- b. – Realmente, é ótimo! Eu também sinto falta disso. Que tal a gente combinar para o próximo mês? Vou convidar mais gente pra ficar mais divertido.
- c. – Isso, vamos convidar o pessoal da academia. Vai ser legal para todo o grupo ..... (conhecer-se\*) melhor. Podemos ..... (encontrar-se\*) aqui em casa e depois sair.

\*Ação reflexiva recíproca: duas ou mais pessoas fazem ao mesmo tempo.

## Diálogo 3

- a. – Você ..... (imaginar-se) morando em outra cidade?
  - b. – Sim, eu adoraria morar numa cidade mais quente do que Curitiba.
  - c. – Mas aqui tem muitas vantagens que a gente não encontra em outras cidades.
  - d. – É verdade, mas eu não ..... (acostumar-se) com esse tempo frio e chuvoso.
4. Reescreva as frases usando o pronome SE substituindo o sujeito que ficará indeterminado.
- a. Muitas pessoas falam que é importante cuidar da saúde.  
*Fala-se que é importante cuidar da saúde.*
  - b. Eles imaginavam que a academia seria maior.
  - c. Eles acreditaram que o curso seria mais barato.
  - d. Os professores acreditam que mais de 300 pessoas se encontraram no parque para fazer ioga.